PENILAIAN PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM DI SEKOLAH KEBANGSAAN (SK)

NORLIAH BINTI KASIM

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

TESIS YANG DIKEMUKAKAN UNTUK MEMPEROLEH IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
BANGI

2014

PENILAIAN PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM DI SEKOLAH KEBANGSAAN (SK)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

NORLIAH BINTI KASIM

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

PENILAIAN PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM DI SEKOLAH-SEKOLAH KEBANGSAAN (SK)

NORLIAH BINTI KASIM

P 38931

TESIS YANG DIKEMUKAKAN UNTUK MEMPEROLEH
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
BANGI

2013

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

PENGAKUAN

Saya akui karya ini ialah hasil kerja saya sendiri kecuali nukilan-nukilan dan ringkasan-ringkasan yang saya kutip namun setiap satunya telah saya jelaskan sumbernya.

13 Mac 2014

NORLIAH BINTI KASIM
P38931

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

PENGHARGAAN

Dengan nama Allah yang Maha Pemurah lagi Maha Penyayang.
Bersyukur ke Hadrat Ilahi kerana dengan izin dan kasih-sayangNya dapat saya menyempurnakan kerja buat ini. Kerja buat ini bukan mudah. Kerja buat ini bukan sekejab. Kerja buat ini bukan main-main. Sesungguhnya kerja buat ini penuh onak dan duri. Kerja buat ini mengambil keseronokkan dan keremajaan seorang insan bergelar 'hamba', mahasiswi, isteri, ibu, anak, guru dan ahli komuniti. Kerja buat ini impian yang tidak pernah padam dalam diari seorang Norliah binti Kasim. Walau sebesar mana dugaan dan halangan, walau sebanyak mana masa, keringat dan ringgit lebur, walau sebanyak mana kali tersungkur - dengan izinNYa yang Haq – perjuangan ini perlu sampai ke titik noktah kejayaan bernama Ijazah Doktor Falsafah – Ph.D.

Dengan rasa rendah diri dan penuh hormat, saya merakamkan setinggi-tinggi penghargaan dan ucapan terima kasih kepada Y. Bhg. Prof. Pn. Sri Dr. Hajah Rohaty @ Rohatiah binti Mohd. Majzub sebagai penyelia yang sangat dedikasi dan mempunyai komitmen yang sangat tinggi dalam usaha menyuluh, membimbing dan memimpin pelajarnya ke laluan kejayaan. Dengan penuh takzim juga saya pahatkan setulus ucapan terima kasih kepada Y. Bhg. Prof. Madya Dato' Dr. Abdul Razak bin Ahmad selaku pembaca dan pemeriksa dalam yang sangat prihatin dan ikhlas membantu menambahbaik serta meningkatkan kualiti hasil penulisan. Hanya Yang Maha Kuasa dapat membalas jasa-jasa yang Dato' tabur pada insan fisabilillah ini. Semoga Pn. Sri dan Dato' sekeluarga sentiasa sihat sejahtera dalam peliharaan Allah s.w.t. Ucapan terima kasih juga saya sandarkan kepada Prof. Madya Dr. Lee Lay Wah dari Universiti Sains Malaysia yang komited terhadap tanggungjawab beliau selaku pemeriksa luar.

Sejambak penghargaan kepada ahli-ahli panel Jawatankuasa Pemeriksa Siswazah yang diketuai Prof. Madya Dr. Zamri bin Mahamod dan warga kerja Fakulti Pendidikan UKM, KPM khususnya Bahagian Tajaan Pendidikan, Pengarah BPDPDP, JPN Selangor, Putrajaya, Johor, Pahang dan Kuala Lumpur, enam orang pakar pendidikan awal kanak-kanak yang menjadi tempat rujukan dalam menggubal instrumen, rakan sepengajian, warga IPGK Pendidikan Islam, warga Lembaga Peperiksaan Malaysia, semua 990 orang responden kajian dan anak-anak didik dalam program ISMP (Prasekolah), PGSR-Prasekolah (ambilan 2008) dan PPG-Prasekolah (ambilan 2011) di IPGK Pendidikan Islam, Bangi.

Penghargaan teristimewa buat suami tercinta yang amat memahami iaitu Haji Shaari bin Amat, anak-anak yang sama-sama bergelumang mengejar cita-cita iaitu Razin, Hasif, Iffah, Wafiy dan Athira serta bonda sanjugan dunia akhirat – Hajah Khatijah Abdullah.

Segala didikan, bimbingan, pimpinan, kegigihan, keprihatinan, keikhlasan, kejujuran, pengorbanan dan jasa kalian semua sama ada yang tersurat mahupun tersirat akan dikenang sehingga ke akhir hayat ini. InsyaAllah.

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menilai program transformasi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di sekolah-sekolah kebangsaan di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dengan menggunakan model penilaian *CIPP* oleh Stufflebeam (1971). Penilaian dilakukan dari segi input yang merangkumi aspek latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Manakala dari segi proses pula melibatkan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Penilaian juga melibatkan aspek produk yang merangkumi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif, afektif dan psikomotor. Kajian ini adalah berbentuk tinjauan yang menggunakan soal selidik sebagai instrument utama. Sampel kajian terdiri daripada 416 orang guru prasekolah dan 365 orang pentadbir di sekolah rendah kebangsaan dari seluruh negeri Selangor. Hasil kajian rintis menunjukkan kesemua konstruk yang dikaji berada pada tahap kebolehpercayaan yang tinggi berdasarkan analisis Cronbach Alpha iaitu antara 0.807 hingga 0.954. Penganalisisan data menggunakan Pakej Statistik untuk Sains Sosial 19.0 (SPSS). Penganalisisan juga menggunakan Nvivo8 untuk menganalisis soal selidik terbuka dalam kajian ini. Statistik deskriptif menggunakan skor min dan sisihan lazim. Sementara statistik inferensi pula melibatkan ujian t Bebas, Anova, Manova, Mann Whitney, Kruskal Wallis, korelasi Pearson dan Regrasi Berganda. Hasil kajian menunjukkan pandangan keseluruhan guru dan pentadbir terhadap aspek input, proses dan produk berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun, analisis data menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dari perspektif guru dan pentadbir terhadap aspek input, proses dan produk berdasarkan pengalaman, jenis latihan ikhtisas dan lokasi sekolah. Dapatan juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dari segi input, proses dan produk. Analsis regrasi menunjukkan terdapat sumbangan yang besar terhadap pembolehubah yang dikaji iaitu aspek motivasi menyumbang sebanyak 30% terhadap aspek proses dan pemantauan menyumbang sebanyak 46.2% terhadap produk. Implikasi kajian menunjukkan bahawa KSPK masih lagi mempunyai ruang untuk dikemaskinikan. Guru perlu berusaha meningkatkan penglibatan ibu bapa dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid dan perlu mempertahan motivasi yang dimiliki dengan berusaha meningkatkan pengetahuan terhadap strategi dan kaedah yang terkini serta penggunaan bahan bantu mengajar (BBM) yang berkualiti. Pentadbir pula perlu menekankan dasar kerjasama dan sifat saling menyokong berbentuk penyeliaan ataupun pemantauan yang mempunyai matlamat yang jelas ataupun pengawalan terhadap keperluan guru dan murid dalam pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan di sekolah.

EVALUATION OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION TRANSFORMATION PROGRAMME IN GOVERNMENT VERNACULAR SCHOOLS (SK)

ABSTRACT

This study aims to evaluate the National Pre-school Curriculum Standard (NPCS) transformation programme in government vernacular schools using CIPP evaluation model by Stufflebeam (1971). The evaluation is based on three aspects: input, process and product. Input encompasses of teachers training, pedagogical knowledge, infrastructure, motivation and parental involvement. In term of process, it involves the implementation of teaching and learning, teaching aids and monitoring. Meanwhile, in terms of product, it includes the development and fertilization of children's cognitive, affective and psychomotor. The methdology used in this study is a survey. The samples of the survey are 416 pre-school teachers and 365 administrators in primary schools across the state. Pilot study showed each constructs studied have high reliability with the value of alpha cronbach between 0.807 to 0.954. The data was analyzed using Statistical Package for Social Sciences 19.0 (SPSS) and Nvivo8 is used to analyze the open questionnaire. Descriptive statistics used the mean score and standard deviation. While inferential statistics involves t test, ANOVA, MANOVA, Mann Whitney, Kruskal Wallis test, Pearson correlation and Multiple Regression. The results showed an overall view of teachers and administrators on the aspects of input, process and product are high. However, this analysis shows that there are significant differences from the perspective of teachers and administrators on the aspects of input, process and product based on experience, type of professional training and location of the school. The results also showed a significant relationship in terms of input, process and product. Regression analysis showed that the greatest contribution of motivation by 30% against the aspects of the process and there is a contribution of 46.2% monitoring aspect of the product. The study indicates that the NPCS still need to be improved. Teachers should attempt to increase parental involvement in the process of teaching and learning as well as to retain their own motivation to improve knowledge on the latest strategies and methods as well as the quality of teaching aids (BBM). The administrators on the other hand, need to emphasize the policy of cooperation and mutual support in terms of supervision with clear goals or monitoring the needs of teachers and students in teaching and learning in the school.

KANDUNGAN

		Halaman
PENGAKUAN		ii
PENGHARGAAN		iii
ABSTRAK		iv
ABSTRACT		v
KANDUNGAN		vi
LAMPIRAN		xiv
SENARAI JADUAL		xv
SENARAI RAJAH		xxv
SENARAI SINGKATAN		xxvii
BAB I	**PENDAHULUAN**	
1.1	Pengenalan	1
1.2	Latar Belakang Program Pendidikan Awal Kanak-kanak di Malaysia	4
1.3	Latar Belakang Program Pendidikan Prasekolah Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM)	7
1.4	Pernyataan Masalah	12
1.5	Kerangka Konsep Kajian	16
1.6	Tujuan Kajian	23
1.7	Objektif Kajian	24
1.8	Persoalan Kajian	25
1.9	Hipotesis Kajian	27
1.10	Kepentingan Kajian	35

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.11 Batasan Kajian 37

1.12 Definisi Istilah 38
1.12.1 Penilaian Program
1.12.2 Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM
1.12.3 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)
1.12.4 Demografi Kajian
1.12.5 Perancangan dan Pelaksanaan Program
1.12.6 Latihan Guru
1.12.7 Pengetahuan Pedagogi Guru
1.12.8 Kemudahan Infrastruktur
1.12.9 Motivasi
1.12.10 Penglibatan ibu bapa
1.12.11 Pengajaran dan Pembelajaran (PdP)
1.12.12 Bahan Bantu Mengajar (BBM)
1.12.11 Pemantauan
1.12.14 Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

1.13 Kesimpulan 45

BAB 11 ULASAN KEPUSTAKAAN

2.1 Pengenalan 46

2.2 Penilaian Program 46
2.2.1 Fungsi Penilaian Program
2.2.2 Pendekatan dan Model-model Penilaian
- Pendekatan Penilaian
- Model-Model Penilaian

2.2.3 Model Penilaian CIPP oleh Stufflebeam (1971)
2.2.4 Kajian Lepas Mengenai Penilaian Menggunakan Model Konteks, Input, Proses dan Produk (CIPP)

2.3 Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM 67
2.3.1 Halatuju Pendidikan Prasekolah di Malaysia
2.3.2 Kurikulum Pendidikan Prasekolah
2.3.3 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)
2.3.4 Kajian Lepas Mengenai Pendidikan Prasekolah Di Malaysia

2.4 Perancangan dan Pelaksanaan Program 92

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.5 Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM 93

2.5.1 Latihan Guru
2.5.2 Pengetahuan Pedagogi Guru
2.5.3 Kemudahan Infrastruktur
2.5.4 Motivasi
2.5.5 Penglibatan ibu bapa

2.6 Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM 102
2.6.1 Pengajaran dan Pembelajaran (PdP)
2.6.2 Bahan Bantu Mengajar (BBM)
2.6.3 Pemantauan

2.7 Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM 105
2.7.1 Bahasa dan Komunikasi (Bahasa Malaysia)
2.7.2 Kognitif
2.7.3 Psikomotor
2.7.4 Afektif

2.8 Kesimpulan 113

BAB III KAEDAH KAJIAN

3.1 Pengenalan 115

3.2 Reka Bentuk dan Kaedah Kajian 115

3.3 Populasi dan Sampel 117
3.3.1 Populasi Kajian
3.3.2 Sampel Kajian

3.4 Instrumen Kajian 120
3.4.1 Soal Selidik

3.5 Kajian Rintis 126

3.6 Kesahan Instrumen 128

3.7 Kebolehpercayaan Item Soal Selidik 128

3.8 Prosedur Pengumpulan Data 142

3.9 Analisis Data 144

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3.10 Kesimpulan 149

BAB IV DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan 140

4.2 Profil Responden Kajian 140

4.3 Analisis Dapatan Kajian 142

4.3.1 Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Kandungan Kursus, Latihan dalam perkhidmatan, Pengetahuan Pedagogi Guru, Kemudahan Infrastruktur, Motivasi dan Penglibatan Ibu Bapa dari Perspektif Guru

4.3.2 Tahap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Perancangan dan Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran, Bahan Bantu Mengajar dan Pemantauan dari Perspektif Guru

4.3.3 Tahap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Domain Kognitif, Afektif dan Psikomotor dari Perspektif Guru

4.3.4 Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir

4.3.5 Tahap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir

4.3.6 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jantina

4.3.7 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

4.3.8 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Berdasarkan Pengkhususan

4.3.9 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

4.3.10 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

4.3.11 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jantina

4.3.12 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

4.3.13 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengkhususan

4.3.14 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

4.3.15 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

4.3.16 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi

4.3.17 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

4.3.18 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengkhususan

4.3.19 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

4.3.20 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

4.3.21 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jantina

4.3.22 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Lokasi

4.3.23 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengkhususan

4.3.24 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengalaman

4.3.25 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Segi Kemudahan Infrastruktur dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

4.3.26 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jantina

4.3.27 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Lokasi

4.3.28 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengkhususan

4.3.29 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengalaman

4.3.30 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.31 Hubungan Antara Perspektif Guru Terhadap Penilaian Input Dengan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

4.3.32 Hubungan Antara Perspektif Guru Terhadap Penilaian Proses dengan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

4.3.33 Sumbangan Penilaian Input Dengan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

4.3.34 Sumbangan Penilaian Proses Terhadap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

4.3.35 Rumusan Keputusan Hipotesis

4.3.36 Masalah dan Cadangan Guru dan Pentadbir dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

4.4 Rumusan 283

BAB V PERBINCANGAN

5.1 Pengenalan 285

5.2 Ringkasan Kajian 285

5.3 Perbincangan 290

5.3.1 Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

5.3.2 Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

5.3.3 Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

5.3.4 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden Kajian

5.3.5 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden Kajian

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

5.3.6 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden
5.3.7 Hubungan dan Sumbangan Penilaian Input, Penilaian Proses dan Penilaian Produk Dalam Program Transformasi Pendidikan Prasekolah
5.3.8 Masalah dan Cadangan Guru dan Pentadbir Dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

5.4 Implikasi Kajian 313

5.5 Cadangan Kajian Lanjutan 316

5.6 Penutup 318

RUJUKAN 319

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

LAMPIRAN

A Instrumen Soal Selidik Pentadbir

B Instrumen Soal Selidik Guru

C Surat Kebenaran Menjalankan Kajian

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

SENARAI JADUAL

No. Jadual	Tajuk	Halaman
1.1	Bilangan murid pasekolah KPM bagi tahun 2004 hingga 2011	3
2.1	Cadangan program di bawah inisiatif NKRA Prasekolah	74
3.1	Agihan responden	118
3.2	Instrumen Kajian - Soal Selidik Pentadbir	121
3.3	Instrumen Kajian - Soal Selidik Guru	123
3.4	Interpretasi skor purata ke dalam 5 tahap (Skala likert 5)	125
3.5	Kebolehpercayaan latihan guru (Kandungan Kursus)	129
3.6	Kebolehpercayaan latihan guru (kursus latihan dalam perkhidmatan)	130
3.7	Kebolehpercayaan pengetahuan pedagogi guru	130
3.8	Kebolehpercayaan kemudahan infrastruktur	131
3.9	Kebolehpercayaan motivasi	132
3.10	Kebolehpercayaan penglibatan ibu bapa	133
3.11	Rumusan kebolehpercayaan setiap domain perspektif guru	133
3.12	Kebolehpercayaan perancangan dan pelaksanaan PdP	134
3.13	Kebolehpercayaan bahan bantu mengajar	124
3.14	Kebolehpercayaan pemantauan	135
3.15	Rumusan kebolehpercayaan setiap domain proses perspektif guru	136

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3.16	Kebolehpercayaan perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang komunikasi – bahasa Malaysia)	136
3.17	Kebolehpercayaan perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi)	137
3.18	Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif	138
3.19	Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor	139
3.20	Rumusan kebolehpercayaan setiap domain produk dari perspektif guru	140
3.21	Kebolehpercayaan kemudahan infrastruktur	141
3.22	Kebolehpercayaan pemantauan	141
3.23	Rumusan kebolehpercayaan setiap domain perspektif pentadbir	142
3.24	Interpretasi nilai pekali korelasi	148
4.1	Profil demografi guru	151
4.2	Profil demografi pentadbir	151
4.3	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus mengikut perspektif guru	153
4.4	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi latihan dalam perkhidmatan mengikut perspektif guru	154
4.5	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pengetahuan pedagogi guru mengikut perspektif guru	155
4.6	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur mengikut perspektif guru	157

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.7	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi motivasi mengikut perspektif guru	158
4.8	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi penglibatan ibu bapa mengikut perspektif guru	159
4.9	Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru	160
4.10	Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mengikut perspektif guru	162
4.11	Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi bahan bantu mengajar mengikut perspektif guru	163
4.12	Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan mengikut perspektif guru	164
4.13	Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru	165
4.14	Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi–Bahasa Malaysia) mengikut perspektif guru	167
4.15	Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) mengikut perspektif guru	169
4.16	Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif mengikut perspektif guru	171
4.17	Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain	172

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

afektif mengikut perspektif guru

4.18 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru 174

4.19 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir 175

4.20 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir 176

4.21 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina 177

4.22 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina 178

4.23 Manova perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina 179

4.24 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi 181

4.25 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi 182

4.26 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan 184

4.27 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan 185

4.28 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman 188

4.29 Min dan sisihan piawai perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif 188

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	guru berdasarkan pengalaman	
4.30	Anova perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	190
4.31	Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	193
4.32	Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	195
4.33	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	196
4.34	Anova perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	197
4.35	Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	200
4.36	Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	202
4.37	*Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	202
4.38	Manova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	203
4.39	Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi	204
4.40	*Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi	205
4.41	*Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program	205

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi	
4.42	Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan	207
4.43	*Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan	207
4.44	Manova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan	208
4.45	Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	209
4.46	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	210
4.47	Anova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	211
4.48	Pos Hoc Scheffe perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	212
4.49	Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	214
4.50	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	215
4.51	Anova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	216
4.52	Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	218

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.53	Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	219
4.54	*Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	219
4.55	Manova perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina	220
4.56	Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi	222
4.57	Ujian t bebas perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi	221
4.58	Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan	225
4.59	Ujian t bebas perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan	225
4.60	Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	227
4.61	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	228
4.62	Anova perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	229
4.63	Pos Hoc Scheffe perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman	231
4.64	Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	233

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.65	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	234
4.66	Anova perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	235
4.67	Pos Hoc Scheffe perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas	237
4.68	Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina	239
4.69	Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi	239
4.70	Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan	240
4.71	Ujian Kruskal Wallis dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman	241
4.72	Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman	242
4.73	Ujian Kruskal Wallis perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas	243
4.74	Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas	243
4.75	Ujian t bebas perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi	244

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina	
4.76	Ujian t bebas perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi	244
4.77	Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan	246
4.78	Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman	246
4.79	Anova Satu Hala perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman	247
4.80	Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman	248
4.81	Ujian Kruskal Wallis perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas	248
4.82	Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas	249
4.83	Korelasi Pearson hubungan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah	250
4.84	Korelasi Pearson hubungan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah	251
4.85	Analisis Varian	253

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.86	Regresi sumbangan domain penilaian input terhadappenilaian proses	253
4.87	Analisis Varian	255
4.88	Regresi sumbangan domain penilaian proses terhadap penilaian produk	255
4.89	Hipotesis, Alat Uji Statistik dan Keputusan Ujian	256

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

SENARAI RAJAH

Rajah	Tajuk	Halaman
1.1	Interaksi Tiga Unsur dalam Proses Pembelajaran Sosial	19
1.2	Kerangka Konseptual Kajian	22
2.1	Model Penilaian Pedagogi Kurikulum	63
2.2	Unjuran Pertambahan Jumlah Murid dan Kelas Prasekolah Antara Tahun 2009 – 2012	71
2.3	Cadangan Peratusan Peruntukan Waktu untuk Modul Teras Asas dan Modul Bertema di Kelas Prasekolah yang Bahasa Pengantar Bahasa Malaysia	77
2.4	Kerangka Konsep KSPK	79
3.1	Skala Likert Lima Point	124
3.2	Prosedur Pengumpalan Data Kajian	143
4.1	Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM Mengikut Perspektif Guru	161
4.2	Perspektif Guru Terhadap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM	166
4.3	Tahap Perspektif Guru Terhadap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM	174
4.4	Masalah Guru Dalam Pengurusan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM	266
4.5	Masalah Guru Dalam Beban Tugas	269
4.6	Masalah Guru Terhadap Pemantauan	270
4.7	Masalah Guru Dalam Infrastruktur	274
4.8	Masalah Pentadbir Dalam Pengurusan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM	277

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.9	Masalah Pentadbir Dalam Beban Tugas	278
4.10	Masalah Pentadbir Dalam Pemantauan	279
4.11	Masalah Pentadbir dalam Infrastruktur	281
4.12	Cadangan Guru Terhadap Usaha Menambahbaik Pelaksanaan Program Tranformasi Pendidikan Prasekolah KPM	282
4.13	Cadangan Pentadbir Terhadap Terhadap Usaha Menambahbaik Pelaksanaan Program Tranformasi Pendidikan Prasekolah KPM	283

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

SENARAI SINGKATAN

KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KEMAS	Kemajuan Masyarakat
ABIM	Angkatan Belia Islam Malaysia
FELDA	*Faderal Land Development Authority*
FELCRA	*Federal Land Consolidation and Rehabilitation Authority*
RISDA	*Rubber Industry Smallholder Development Authority*
PERKIM	Pertubuhan Kebajikan Islam Malaysia
PERTIWI	Pertubuhan TIndakan Wanita Islam.
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
JERIS	Jasmani, Emosi, rohani, intelek dan sosial
KPK	Kurikulum Prasekolah Kebangsaan
KSPK	Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan
KSSR	Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah
CIPP	*Context, Input, Process dan Product*
p & p	pengajaran dan pembelajaran
SK	Sekolah Kebangsaan
IPO	Model *Input, Process, Output, Outcome*
TVS	Model *Training Validation System*
BPK	Bahagian Pembangunan Kurikulum
SK	Standard Kandungan
SP	Standard Pembelajaran
NGO	Non-Governmental Organization
SES	*Sosial Economi Standard*
NKRAs	NATIONAL KEY RESULT AREAs
MKRAs	Minister KEY RESULT AREAs
ABP	Amalan Bersesuaian Perkembangan
ABM	Alat Bantu Mengajar
BBM	Bahan Bantu Mengajar
GB	Guru Besar
GPK	Guru Penolong Kanan
BPPDP	Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
PIPP	Pelan IndukPembangunan Pendidikan
IPGM KPI	Institut Perguruan Guru Kampus Pendidikan Islam
IPGM	Institut Pendidikan Guru Malaysia
IPGK	Institut Pendidikan Guru Kampus
SPSS	Pakej Statistik Untuk Sains Sosial
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 PENGENALAN

Selari dengan keghairahan manusia dunia abad ke-21 menghayati dan menikmati kemajuan sektor Teknolgi Maklumat dan Komunikasi (ICT) – bidang pendidikan khususnya di Malaysia terus berhadapan dengan pelbagai isu dan cabaran yang perlu ditanggap dengan penuh rasa tanggungjawab oleh semua pihak. Sekiranya isu dan cabaran yang terhasil sama ada disebabkan oleh wawasan kerajaan itu sendiri ataupun kesan daripada kemajuan sektor ICT tidak ditangani dengan betul, kemajuan yang dicapai bukan sahaja tidak memberikan sebarang faedah, malah boleh mendatangkan pelbagai isu kemanusiaan sejagat. Hal ini kerana anjakan paradigma abad ke-21 membawa masyarakat dunia ke satu lagi hala penganjakan paradigma kehidupan manusia moden. Anjakan ini meliputi anjakan masyarakat perindustrian kepada masyarakat berinformasi; fokus guna teknologi manusia kepada penciptaan teknologi tinggi; pemusatan kuasa kepada pengagihan kuasa; konsep hierarki kepada konsep jaringan; ekonomi tempatan kepada ekonomi antarabangsa dan perancangan jangka pendek kepada perancangan jangka panjang (Iliyas, 2002).

Justeru, menjurus kepada fokus kajian berkaitan isu dan cabaran dalam pendidikan tahap awal kanak-kanak (prasekolah) yang dihasratkan agar ditransformasikan ke arah pendidikan bertaraf dunia (antarabangsa) – Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah mengambil langkah-langkah menyeluruh untuk mempastikan pendidikan prasekolah dan rendah dapat diurustadbir dengan sistematik dan berkesan dengan mereformasikan pelbagai aspek pendidikan antaranya adalah kualiti pengajaran, perkhidmatan, kurikulum, penilaian, mentoring, penyeliaan dan sebagainya.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Bagi membolehkan pendidikan negara bertaraf dunia (antarabangsa), transformasi yang dibuat hendaklah sesuai dengan keperluan dan acuan semasa dan setempat. Dalam dunia Malaysia, sistem pendidikan mesti dibangunkan dan dibuat pembaharuan supaya transformasi yang dibuat dapat memenuhi tuntutan Wawasan 2020. Wawasan ini tidak akan menjadi kenyataan tanpa pembangunan sumber manusia yang banyak serta berkualiti. Reformasi dan transformasi yang dilakukan adalah berdasarkan kepada matlamat bahawa tanpa sistem pendidikan bertaraf dunia – impian untuk mentransformasikan Malaysia menjadi negara maju tidak mungkin dapat dicapai.Sistem pendidikan di Malaysia sentiasa mengalami perubahan. Oleh sebab sistem pendidikan itu tidak statik, maka perubahan itu sering menimbulkan isu yang menarik perhatian umum, apatah lagi dalam kalangan cendekiawan dan ahli akademik. Namun, fenomena ini bukan perkara asing ataupun bersifat negatif kerana isu pendidikan ialah isu nasional. Justeru, salah satu agenda penting dalam senario Pembangunan Pendidikan (2001-2010) adalah pendidikan prasekolah.

Pendidikan prasekolah berkembang sejak tahun 50-an tetapi melalui Akta Pendidikan 1996, pendidikan prasekolah telah diinstitusikan ke dalam sistem pendidikan kebangsaan. Sesuatu program, perubahan dan inovasi biasanya akan memberikan pelbagai tindakbalas terhadap pelaksanan yang dijalankan. Begitu juga halnya dengan program prasekolah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Tanggapan positif mahupun negatif terhadap sesuatu program adalah normal dalam pemikiran seseorang individu apabila sesuatu program itu baru dilaksanakan (Sufean, 2002). Selain itu, bagi memastikan sesuatu program pendidikan itu berkesan dan berupaya memberikan kualiti yang tinggi pada pelanggannya, kajian harus dilakukan terhadap pencapaian objektif, kekuatan dan kelemahan pelaksanaan program seterusnya menyesuaikan program tersebut mengikut keperluan semasa (Mohamad Hussin, 2006).

Kerajaan Malaysia mengiktiraf pendidikan prasekolah sebagai asas pembelajaran di sekolah rendah dan seterusnya. Penstrukturan semula sistem pendidikan kebangsaan bertujuan menyediakan pendidikan bermula dari peringkat prasekolah hingga ke peringkat tertier. Pelan Pembangunan Pendidikan (2001-2010) merancang supaya kanak-kanak pada peringkat umur lima tahun berada di tadika dan kanak-kanak berusia enam tahun dimasukkan ke darjah satu, iaitu pada umur yang lebih rendah. Sungguhpun penstrukuturan semula sistem pendidikan menurut formula 6 + 4 + 2 masih belum dilaksanakan tetapi

perkembangan pendidikan prasekolah telah berjalan rancak dan perkembangan pesat ini dibuktikan dengan bertambahnya kelas dan bilangan kanak-kanak yang menghadiri tadika pada setiap tahun. Menjurus kepada fokus kajian ini iaitu pendidikan prasekolah di Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), enrolmen murid-murid prasekolah KPM menunjukkan peningkatan yang ketara bermula tahun 2004 iaitu 76 518 orang kepada 178 622 orang murid pada tahun 2011 (Jadual 1.1).

Jadual 1.1 Bilangan Murid Prasekolah KPM bagi tahun 2004 hingga 2011

AGENSI	Bil. Murid 2004	Bil. Murid 2006	Bil. Murid 2007	Bil. Murid 2008	Bil. Murid 2009	Bil. Murid 2010	Bil. Murid 2011
KPM	76 518	106 290	118 686	124 647	156 192*	164 067*	178 622**

Sumber: Kementerian Pelajaran Malaysia (2001)
* Kementerian Pelajaran Malaysia (2010)
** Kementerian Pelajaran Malaysia (2012)

Peningkatan enrolmen murid-murid prasekolah KPM ini sesuai dengan beberapa kajian mengenai kesan pendidikan prasekolah yang dikatakan dapat meningkatkan perkembangan kognitif, sosial dan personaliti kanak-kanak. Kanak-kanak yang menghadiri kelas prasekolah akan mempunyai keyakinan lebih tinggi, mengalami kurang kegagalan dan dapat menjawat jawatan lebih baik berbanding dengan kanak-kanak yang tidak menghadiri tadika (Rohaty, 2003). Walau bagaimanapun, tidak dinafikan bahawa kesan pendidikan prasekolah kepada kanak-kanak adalah bergantung pada kualiti program pendidikan prasekolah yang disediakan. Hal ini selari dengan dapatan *Cost, Quality and Child Outcomes in Childcare Centers Study* (1995) dalam Aminah (2005) yang mengatakan program pendidikan prasekolah yang berkualiti telah dibuktikan dapat membina sikap dan karekter yang baik bagi kanak-kanak. Dengan itu, falsafah, matlamat dan objektif, kurikulum, proses pengajaran dan pembelajaran, penilaian, penglibatan ibu bapa dan komuniti, akses dan ekuiti, *setting* dan persekitaran fizikal, latihan serta pengurusan prasekolah KPM perlu sentiasa berada dalam satu pakej program pendidikan yang berkualiti. Adalah menjadi tanggungjawab KPM untuk memberikan perhatian yang serius kepada pembangunan pendidikan prasekolah di negara ini.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Justeru, melalui Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 (PPPM), Kementerian Pendidikan telah mengenal pasti kemahiran abad ke-21 yang sesuai dengan konteks tempatan dan dapat menyediakan warga Malaysia untuk bersaing pada peringkat antarabangsa. Untuk itu, kurikulum kebangsaan yang ditransformasikan perlu bermatlamat untuk melahirkan murid yang seimbang, berdaya tahan, bersemangat ingin tahu, berprinsip, bermaklumat dan patriotik serta mempunyai kemahiran berfikir, berkomunikasi dan bekerja secara berpasukan. Kurikulum sekolah rendah dan menengah yang dikaji semula perlu memastikan keseimbangan pengetahuan yang penting dengan kemahiran berfikir dan nilai untuk memastikan kejayaan murid pada masa akan datang (KPM, 2012).

Dasar serta strategi perancangan dan pelaksanaan program pendidikan yang ditransformasikan adalah untuk memastikan prasekolah KPM yang dilaksanakan ini bermutu tinggi dan berlandaskan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK). Hal ini akan membolehkan program ini dikembangkan secara berkesan ke arah melahirkan modal insan negara yang berkualiti tinggi. Dengan kata lain, program pendidikan prasekolah adalah amat penting diberi perhatian serius dari sekarang jika kita inginkan Malaysia mempunyai generasi cerdik yang cemerlang dan negara yang terbilang pada masa hadapan seperti yang diharapkan oleh para pemimpin negara.

1.2 LATAR BELAKANG PROGRAM PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK DI MALAYSIA

Penubuhan program pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia pada peringkat awalnya lebih bersifat pusat jagaan atau asuhan kanak-kanak. Pusat-pusat ini lebih bertumpu di kawasan ladang dan lombong kepunyaan British. Ibu bapa bekerja di ladang atau pun lombong sementara anak-anak mereka ditinggalkan di pusat-pusat asuhan. Bagaimanapun pusat-pusat ini semata-mata untuk tumpuan kepada kebajikan dan kesihatan kanak-kanak dan hanya sedikit perhatian diberikan kepada keperluan pendidikan. Apabila ekonomi semakin berkembang, pusat-pusat pendidikan di bandar mula muncul. Peranan dan tanggungjawab pusat-pusat asuhan mula berubah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Pada akhir tahun 50-an dan awal tahun 60-an, peranan pusat asuhan mula bertukar kepada prasekolah dan lebih menekankan aspek pendidikan. Satu kajian yang meliputi seluruh negara tentang kedudukan pendidikan prasekolah dijalankan pada tahun 1981 dan telah disiapkan pada tahun 1984. Kajian tersebut bertujuan untuk menyediakan maklumat kepada kerajaan tentang kedudukan prasekolah dan bagi membantu kerajaan mengubal garis panduan dasar tentang pendidikan prasekolah yang antara lain meliputi pengawasan, pengawalan, penyelarasan, latihan guru, pembentukan kurikulum dan peningkatan kualiti pendidikan prasekolah (Azizah, 2004). Hasil kajian kementerian menunjukkan bahawa pendidikan prasekolah telah berkembang dalam tempoh 1981-1984 (KPM, 1986). Kanak-kanak dalam lingkungan umur empat hingga enam tahun yang mengikuti pendidikan prasekolah telah bertambah daripada 171,000 orang pada tahun 1980 kepada 279,000 orang pada tahun 1984. Dalam tempoh yang sama, terdapat sebanyak 5,657 pusat prasekolah berbanding 2,974 pusat pada tahun 1980. Sebanyak 4,487 (79%) daripada pusat-pusat ini terletak di kawasan luar bandar dan menampung kira-kira 149,850 kanak-kanak (54%) daripada jumlah kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah pada tahun 1984.

Pada tahun 1989 terdapat 6,959 pusat pendidikan prasekolah di Malaysia, dengan 4,728 buah di bawah pelbagai agensi kerajaan, 631 buah di bawah Badan-Badan Berkanun seperti FELDA, 1,392 buah dijalankan oleh pihak persendirian dan 208 buah di bawah organisasi sosial. Jumlah kanak-kanak yang didaftarkan dalam tahun 1989 ialah 333,520 orang meningkat daripada 196,992 orang pada tahun 1981 dan 300,850 orang pada tahun 1986. Mengikut anggaran tahun 1990, seramai lebih kurang 490,700 orang daripada kanak-kanak yang berumur lebih lima tahun harus mendapat pendidikan prasekolah. Daripada jumlah ini, dianggarkan seramai 269,450 orang kanak-kanak (53%) tidak mendapat kemudahan pendidikan tersebut (KPM, 1990). Keadaan ini mendorong KPM menubuhkan Prasekolah "Annex" untuk memberikan kemudahan pendidikan prasekoah kepada kanak-kanak miskin dari kawasan bandar dan luar bandar yang tidak mampu membayar yuran program pendidikan prasekolah (Azizah, 2004).

Selain itu, institusi pendidikan prasekolah persendirian bercambah dengan pesat selari dengan perkembangan bandar. Bagaimanapun, menurut Sufean (1993), prasekolah pada masa itu adalah untuk kanak-kanak daripada golongan berada kerana yuran bagi perkhidmatan itu adalah tinggi atau di luar kemampuan golongan bawahan. Selain itu,

pengajar tidak mendapat latihan profesional, kurikulum prasekolah bersifat tradisional, iaitu menyediakan kanak-kanak dengan kemahiran 3M sahaja. Hal ini menyebabkan wujud ketidakimbangan antara wilayah dan golongan masyarakat. Kanak-kanak di bandar khususnya kanak-kanak berlatar belakang sosioekonomi tinggi lebih berpeluang belajar di prasekolah berbanding dengan kanak-kanak di luar bandar (Asiah 2001).

Ketidakimbangan dan kepelbagaian pendidikan ini telah disedari oleh KPM melalui Laporan Keciciran Tahun 1973. Laporan ini juga menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara kanak-kanak prasekolah dengan kejayaan pada peringkat sekolah rendah (Nor Hasyimah & Yahya, 2003). Kajian ini juga menunjukkan 90% kanak-kanak yang menduduki kelas *express* di sekolah rendah mendapat pendidikan prasekolah. Justeru, menurut Sufean (1993) kesedaran tentang ketidakimbangan penyertaan serta faedah pendidikan prasekolah sebagai imbuhan awal telah mendorong beberapa agensi kerajaan dan pertubuhan kakitangan jabatan kerajaan giat menubuhkan pusat-pusat prasekolah sekitar tahun 1970-an dan 1980-an. Asiah (2001) mengatakan tahun 1969 dianggap bermulanya perkembangan pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia. Pada tahun ini, Yayasan Asia menyalurkan geran kepada Perbadanan Buruh Malaysia bagi memperkenalkan model pusat kanak-kanak di tiga buah kampung di Selangor. Keutamaan program ini diberikan kepada kanak-kanak yang tidak memperoleh peluang belajar tanpa mengira kaum. Sejak daripada itu, pendidikan awal kanak-kanak mendapat perhatian besar daripada seluruh masyarakat Malaysia. Asiah (2001) juga telah mengkelaskan pendidikan prasekolah kepada empat jenis iaitu prasekolah agensi kerajaan dan separa kerajaan seperti FELDA, FELCRA, RISDA, KEMAS, Jabatan Rukun Tetangga dan Perpaduan Negara dan Jabatan Hal Ehwal Agama Islam; prasekolah organisasi sukarela contohnya, Persatuan Polis, Persatuan Kebajikan Islam Malaysia (PERKIM), Persatuan Gereja Kristian, Persatuan Tindakan Wanita Islam (PERTIWI) dan Persatuan Kebajikan Angkatan Tentera; prasekolah persendirian yang dimiliki oleh seseorang individu, rakan kongsi ataupun persatuan-persatuan tertentu; dan prasekolah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).

1.3 LATAR BELAKANG PROGRAM PRASEKOLAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA (KPM)

Program Prasekolah KPM telah mula dilaksanakan pada tahun 1992 lanjutan daripada keputusan Jemaah Menteri pada 18 Disember 1991. Pada peringkat awal pelaksanaannya, program ini hanya melibatkan 1070 buah sekolah dengan jumlah kelas prasekolah sebanyak 1131 buah dan program ini dikenali sebagai Program *annex*. Berikutan daripada Akta Pendidikan 1996, dalam usaha meningkatkan kualiti dan akses pendidikan prasekolah, program prasekolah ini telah menjadi sebahagian daripada Sistem Pendidikan Kebangsaan (Akta Pendidikan, 1996). KPM memberi tumpuan kepada kawasan luar bandar dan pedalaman. KPM juga menyediakan 15 buah kelas prasekolah untuk kanak-kanak berkeperluan khas pendengaran dan penglihatan.

Enrolmen prasekolah bagi sekolah-sekolah yang terlibat hanya seramai 26 000 orang atau 5% sahaja daripada jumlah kanak-kanak yang perlu menghadiri kelas prasekolah (KPM, 2001). Pendidikan awal kanak-kanak mengikut Sufean (1993) ialah pendidikan yang meliputi golongan kanak-kanak sejak lahir sehingga mereka berumur 12 tahun. Oleh itu, pendidikan peringkat ini meliputi pendidikan informal dan formal. Dalam konteks perbincangan ini, pendidikan awal kanak-kanak yang dimaksudkan ialah pendidikan prasekolah iaitu meliputi kanak-kanak yang berumur empat hingga enam tahun sahaja. Mengikut Pembangunan Pendidikan (KPM, 2001), tujuan pendidikan prasekolah adalah menyediakan asas yang kukuh sebelum kanak-kanak melangkah ke pendidikan formal.

KPM mula memberi sumbangan dan memainkan peranan aktif dalam pendidikan awal kanak-kanak sejak tahun 1972. Melalui Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK), KPM mengambil alih Projek Pendidikan Pemulihan yang dibiayai oleh Yayasan Bernard Van Leer. Hasilnya, buku *A Guide for Pre-school Education* dan *A Guide for Nurseries*, iaitu buku panduan pendidikan prasekolah telah diterbitkan (Asiah, 2001). Walaupun KPM tidak memberikan bantuan dan tidak terlibat dengan operasi prasekolah di Malaysia, namun KPM bertanggungjawab menyediakan kurikulum prasekolah. Kementerian juga memberi latihan perguruan kepada guru prasekolah. Secara umumnya, KPM juga terlibat secara langsung dalam pelaksanaan pendidikan prasekolah (UNESCO, 2000). Bagaimanapun

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

setiap agensi prasekolah tidak terikat dengan kemudahan-kemudahan yang disediakan oleh KPM.

Pendidikan prasekolah ialah pendidikan asas yang penting kerana program pendidikan ini bertujuan melahirkan murid-murid yang berjaya mengembangkan daya intelek mereka ke tahap yang maksimum berlandaskan nilai dan tradisi bangsa yang murni. Keperluan kepada program ini sememangnya amat dirasai memandangkan agenda pendidikan kini semakin menjadi kritis bagi dasar dan program pembangunan negara. Malah, program pendidikan prasekolah melalui Akta Pendidikan 1996 telah dimartabatkan sebagai sebahagian daripada Sistem Pendidikan Kebangsaan. Implikasi Akta Pendidikan 1996 ini juga turut menyaksikan wujudnya satu kurikulum yang terancang untuk pendidikan awal kanak-kanak. Potensi kanak-kanak dapat dikenal pasti pada peringkat yang lebih awal, mempercepatkan proses penyesuaian diri kanak-kanak dan meningkatkan mutu pembelajaran kanak-kanak. Nik Aziz (1988) mengatakan program tersebut merupakan salah-satu usaha nasional untuk mewujudkan pembangunan modal insan dengan memupuk nilai murni, mengembangkan kekuatan ilmu dan membentuk sikap hidup yang positif supaya menjadi insan yang berdaya maju, dinamik, dan progresif dalam semua aspek pertumbuhan dan perkembangan diri selaras dengan matlamat Falasafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) dan Wawasan 2020.

Hussein (1996) pula menyatakan perkembangan yang pesat dalam pendidikan prasekolah merupakan satu fenomena untuk mengisi matlamat dan objektif yang tersendiri mengikut kehendak pihak-pihak yang menjalankan program tersebut. Walau bagaimanapun kenyataan ini perlu disesuaikan pula oleh setiap pengelola tadika ataupun prasekolah dengan seksyen 22 dalam Akta Pendidikan 1996 yang mengatakan program atau kegiatan setiap tadika ataupun prasekolah hendaklah diasaskan pada garis panduan kurikulum untuk prasekolah yang diluluskan oleh menteri. Hal ini bermaksud perlu wujud keseragaman program bagi setiap prasekolah dari segi pelaksanaan setiap aktiviti dengan mengambil kira tunjang yang telah ditetapkan, dapat membantu perkembangan jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (JERIS) kanak-kanak, bersesuaian dengan tahap kanak-kanak dan kanak-kanak perlu dapat membina kemahiran sosial yang dikehendaki.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Menjurus kepada fokus kajian ini iaitu berkenaan penilaian program transformasi pendidikan prasekolah KPM, tahun 2005 menyaksikan sekolah kebangsaan di bawah KPM menawarkan pendidikan prasekolah bertambah 2,156 daripada 1,131 pada tahun 1992 kepada 3,287. Hal ini bermakna enrolmen bertambah 259.1 peratus, daripada 26,000 pada tahun 1992 kepada 93,376 pada tahun 2005. Tahun 2006 mencatatkan pertambahan enrolmen kepada 106 290 orang iaitu pertambahan seramai 12,914 orang dalam tempoh setahun.

Justeru bagi memastikan kualiti program prasekolah yang disediakan, Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KPK) diperkenalkan pada tahun 2003 dan diwajibkan penggunaanya di semua prasekolah KPM dan swasta. Pelaksanaan KPK ini turut dibantu dengan terhasilnya modul pengajaran dan pembelajaran pada tahun 2008 (KPM 2008) dalam usaha untuk memastikan guru-guru memahami dan menggunakan teori serta strategi pengajaran yang dicadangkan. Modul merupakan bahan sokongan yang dapat membantu guru dalam pengajaran serta menyokong bahan kurikulum seperti kurikulum prasekolah dan huraian kurikulum (Zahara & Khairuddin 2007).

Banyak pengkaji pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia mengatakan KPK disediakan untuk memastikan prasekolah menumpu kepada kanak-kanak, bukan kehendak ibu bapa atau guru. Kurikulum ini disesuaikan untuk kanak-kanak, bukan sebaliknya. KPK sesuai untuk perkembangan kanak-kanak dan menggalakkan pembelajaran menerusi permainan. Hal ini penting semasa zaman kanak-kanak. KPK adalah berasaskan kemahiran, bukan kandungan. Tumpuan diberikan kepada pembangunan kemahiran komunikasi, mengira, berfikir, membuat pertimbangan, mendapat dan menggunakan maklumat, bercampur-gaul dengan kawan-kawan dan sebagainya. Kerja rumah dan peperiksaan tidak digalakkan.

Selepas lima tahun pelaksanaannya, KPK 2003 telah disemak dan akhirnya Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) telah dihasilkan dan dilaksanakan mulai tahun 2010 di semua prasekolah kerajaan dan bukan kerajaan (KPM, 2010). KSPK merupakan kurikulum yang ditransformasikan dan digubal berdasarkan reka bentuk kurikulum berasaskan standard dan berbentuk modular. Antara perubahan yang dilakukan dalam penggubalan KSPK antaranya adalah pembinaan kurikulum yang relevan dengan

keperluan semasa dan cabaran masa depan serta untuk memperkukuhkan kemahiran berfikir, berkomunikasi, inovasi, kreativiti dan keusahawanan. KSPK juga digubal bagi memastikan murid mempunyai nilai tambah seperti penguasaan pelbagai bahasa, beretika, yakin diri, jati diri, daya kepimpinan, semangat patriotik, pegangan teguh kepada ajaran agama. Selain itu, transformasi kurikulum ini juga diharap dapat memastikan kanak-kanak Malaysia mendapat *early start* dalam pendidikan melalui program prasekolah dan dapat menjadikan pengalaman pembelajaran di prasekolah lebih bermakna dan menyeronokkan. Program pendidikan pada tahap ini diharap dapat memastikan kesinambungan antara pendidikan prasekolah dengan pendidikan di Tahun 1. Antara penekanan kurikulum prasekolah dalam Kurikulum Transformasi ini ialah perkembangan sosioemosi, fizikal, kognitif, sahsiah, persediaan ke sekolah rendah serta pendedahan kemahiran 4M iaitu membaca, menulis, mengira dan menaakul.

Pendidikan prasekolah mempunyai falsafah dan objektifnya yang tersendiri sebagai asas pendidikan dalam perkembangan pendidikan di negara ini. Falsafah pendidikan prasekolah mengikut Rohaty dan Abu Bakar (1994) adalah memperkembang potensi kanak-kanak-kanak secara menyeluruh. Kanak-kanak semasa dilahirkan adalah seperti kain putih yang boleh dicorakkan mengikut kehendak-kehendak masyarakatnya. Frasa ini sekurang-kurangnya dipersetujui oleh hampir keseluruhan masyarakat Malaysia. Dalam rangka itulah, perubahan kepada kanak-kanak, khususnya pada peringkat umur empat hingga enam, mesti diawasi supaya apa yang berlaku dapat memanfaatkan semua pihak. Proses intervensi pada peringkat awal ini merupakan satu usaha yang dirancang bagi membolehkan pertumbuhan dan perkembangan yang seimbang, menyeluruh dan bersepadu berlaku secara sempurna bagi semua aspek individu ke satu tahap maksimum bagi setiap kanak-kanak. Konsep prasekolah mengikut Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2010) adalah merupakan satu program yang menyediakan pengalaman pembelajaran kanak-kanak yang berumur 4 – 6 tahun dalam jangka masa satu tahun atau lebih sebelum masuk ke Tahun Satu di sekolah formal.

Setiap kanak-kanak itu unik dan mereka mempunyai kebolehan dan kemampuan yang pelbagai. Namun, setiap bakat yang ada pada diri kanak-kanak itu perlu dikenalpasti dan dikembangkan bagi membolehkan potensi yang ada itu direalisasikan. Selain memberi tumpuan kepada sesuatu bakat, setiap kanak-kanak perlu diberikan penekanan dalam

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

semua aspek iaitu fizikal, kognitif, sosioemosi, bahasa, kerohanian dan sebagainya secara menyeluruh dan seimbang. Dengan cara ini sajalah, kita boleh melahirkan individu yang sihat dari segi fizikal, mental dan kerohanian dan dapat pula menyesuaikan diri serta memahami aspirasi dan kehendak negara.

Objektif pendidikan prasekolah yang tersurat di dalam KSPK (2010) menggambarkan harapan dan jangkaan yang perlu dicapai oleh kanak-kanak prasekolah kerana objektif yang dirangka oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) merangkumkan semua aspek perkembangan kanak-kanak prasekolah iaitu mental, sosial, emosi, fizikal dan kerohanian. Selaras dengan matlamat pendidikan prasekolah yang bertujuan menyuburkan potensi kanak-kanak dalam semua aspek pertumbuhan diri yang seimbang, maka objektif yang dirangka untuk murid-murid prasekolah akan membolehkan mereka memiliki objektif am pendidikan awal iaitu mempunyai sifat peribadi, perwatakan dan konsep diri yang positif untuk menjadi warganegara yang patriotik, menggunakan Bahasa Malaysia dengan betul. Juga dapat memperkembang kemahiran berbahasa dan berkomunikasi menggunakan Bahasa Inggeris dalam kehidupan seharian selaras dengan kedudukannya sebagai bahasa kedua.

Program ini juga mengharapkan murid-murid prasekolah dapat mengamalkan nilai-nilai murni dalam kehidupan seharian berasaskan ajaran agama masing-masing. Di mana murid-murid yang beragama Islam diharap dapat mengamalkan nilai-nilai Islam dalam kehidupan seharian. Mereka juga diharapkan mempunyai kemahiran kognitif untuk berfikir dan menyelesaikan masalah, mempunyai kematangan emosi dan kemahiran sosial, Juga murid-murid diharap mempunyai daya kreativiti dan estetika untuk menghargai keindahan alam dan warisan budaya. Bagi sekolah yang menggunakan bahasa pengantar Bahasa Cina dan Bahasa Tamil, murid-muridnya diharap dapat menggunakan Bahasa Cina dan Bahasa Tamil dengan betul untuk berkomunikasi.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.4 PERNYATAAN MASALAH

Kajian tentang penilaian program pendidikan bukanlah sesuatu yang baru dalam konteks pendidikan di Malaysia. Namun demikian, kajian menyeluruh berkaitan penilaian program transfomasi pendidikan prasekolah KPM yang dilancarkan pada tahun 2010 masih belum pernah dijalankan secara terperinci dan mendalam sama ada secara kuantitatif mahupun kualitatif . Kajian penilaian ini perlu dijalankan bagi menilai keadaan sebenar perancangan dan pelaksanaan program transformasi prasekolah KPM yang memfokus kepada ketiga-tiga domain perkembangan iaitu psikomotor, afektif dan kognitif dalam melahirkan insan yang seimbang dari aspek jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial sepertimana hasrat FPK.

Pengubalan kurikulum mana-mana mata pelajaran akan diikuti dengan pelaksanaannya di peringkat sekolah. Pelaksanaan yang berkesan, cekap dan berkualiti sudah pasti disandarkan kepada guru-guru yang mengajar mata pelajaran tersebut. Guru-guru tersebut pula mempunyai pelbagai latar belakang demografi yang berbeza yang pastinya akan memberi kesan terhadap kerja buat mereka (Berliner, 2001). Manakala, sebarang perubahan dalam bidang pendidikan mempunyai hubungan yang paling terus dan telus dengan institusi sekolah. Ayob (2004) menyatakan apabila pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) lebih menumpukan pada dasar serta polisi dan jabatan pelajaran negeri menjadi agensi yang menyambungkan dasar dan polisi itu, maka sekolah adalah agensi pelaksananya. Sekolah kerajaan mempunyai peranan untuk menjayakan program pendidikan dari peringkat prasekolah hingga menengah atas dengan melakukan porfolio atau tugas seperti merancang program, mengendalikan latihan staf, membuat pemantauan program dari semasa ke semasa, menyediakan kelengkapan bahan sumber seterusnya memastikan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Hasil yang diharapkan daripada program pendidikan di sekolah-sekolah adalah untuk memastikan perkembangan dan pertumbuhan kanak-kanak menyeluruh dan seimbang iaitu meliputi aspek mental, sosial, emosi, fizikal dan kerohanian supaya tidak ada kanak-kanak yang gagal untuk membangun dengan sewajarnya.

Hal ini selari dengan matlamat program pendidikan prasekolah KPM iaitu bukan sekadar untuk membekalkan pendidikan dalam aspek sosial semata-mata tetapi yang lebih penting adalah untuk membangunkan modal insan yang berumur empat hingga enam tahun

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dengan sempurna sebagai persediaan untuk memasuki alam persekolahan formal dan pendidikan sepanjang hayat (KPM 2003). Pernyataan ini senada dengan Rohaty (2006) yang mengatakan Malaysia perlu ada penyelidikan jangka pendek dan jangka panjang agar dapatan kajian tersebut dapat memberikan input kesan pendidikan dari rendah hingga ke universiti. Kualiti program prasekolah KPM membabitkan kecemerlangan matlamat, isi kandungan, proses pengajaran dan pembelajaran, hasil pembelajaran, persekitaran pembelajaran dan para pendidik yang terdiri daripada guru besar, guru penolong kanan dan guru prasekolah. Hal ini benar kerana Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti KPM (2010) dalam melakukan pemeriksaan tahunan telah menyenaraikan aspek pengurusan program pendidikan prasekolah, pelaksanaan PdP pendidikan prasekolah dan kemenjadian murid prasekolah sebagai skop pemeriksaan.

Namun, pemeriksaan Sektor Penaziran Kepimpinanan Institusi Pendidikan, Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti KPM terhadap 80 buah prasekolah (KPM, 2010a) mendapati bahawa taraf pengurusan prasekolah dalam kepimpinan sekolah, pemilihan murid prasekolah, pengurusan kewangan, kemudahan peralatan dan bahan serta guru prasekolah dan pembantu pengurusan murid berada pada tahap gemilang 6 (6.98%), cemerlang 26 (30.23%), harapan 25 (29.07%), sederhana 28(32.56%) dan lemah 1 (1.16%). Walaupun penarafan diberi dalam bentuk gemilang, cemerlang, harapan, sederhana dan lemah tetapi hasil laporan ini jelas memperlihatkan bahawa taraf pengurusan prasekolah dalam aspek yang dikaji masih berada pada tahap sederhana. Hanya 37.21% berada pada tahap gemilang dan cemerlang. Manakala selebihnya iaitu 62.79% berada pada tahap harapan, sederhana dan lemah (KPM, 2010a).

Laporan juga mendapati pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah sekiranya ditinjau dalam aspek perancangan Rancangan Pelajaran Tahunan (RPT), Rancangan Pelajaran Harian (RPH), rutin, penyampaian/perkembangan pengajaran, teknik penyoalan guru, penglibatan murid, peneguhan, latihan dan tugasan, pemeriksaan latihan/tugasan murid, penutupan, penggunaan pusat pembelajaran, penggunaan alat permainan luar, hasil kerja murid, pengurusan kelas dan perwatakan guru berada pada tahap cemerlang 0 (0%), cemerlang 19 (23.75%), harapan 32 (40.00%), sederhana 27 (33.75%) dan lemah 2 (2.50%). Ataupun ringkasnya hanya 19 (23.75%) sahaja berada pada

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

tahap gemilang dan 81 (76.25%) berada pada tahap harapan, sederhana dan lemah (KPM, 2010a).

Pihak pentadbir sekolah kebangsaan (SK) yang terdiri daripada guru besar dan guru penolong kanan adalah ketua dalam menentukan hala tuju dan kepimpinan kepada program prasekolah. Walau bagaimanapun Thurman (1970) menyatakan guru besar dan guru penolong kanan tidaklah diharapkan untuk memberi perhatian atau sokongan yang lebih kepada kelas-kelas prasekolah berbanding kelas-kelas pada tahap yang lain tetapi apa yang diperlukan dan diharapkan adalah supaya pentadbir mempunyai pengetahuan yang mendalam mengenai program-program di prasekolah sama seperti pengetahuan mereka terhadap kelas-kelas pada tahap-tahap yang lain. Pada masa yang sama beliau juga mengatakan bahawa guru-guru besar boleh menyediakan kepimpinan yang diperlukan untuk membawa guru-guru prasekolah bersama-sama dengan guru sekolah rendah untuk merancang program-program yang dikoordinasikan. Mereka mesti mengiktiraf bahawa persekitaran prasekolah memerlukan ruang untuk pergerakan aktiviti luar dan aktiviti dalam. Kesimpulan kajian beliau itu juga merumuskan bahawa sesuatu program prasekolah yang berkualiti adalah bergantung kepada kepimpinan yang diberikan oleh guru besar. Justeru, Sufean (2002) mengatakan antara halangan dan kesan sampingan dalam isu perancangan dan pelaksanaan program prasekolah adalah tambahan beban pentadbiran kepada guru besar sekolah rendah.

Faktor guru dalam pelaksanaan sesuatu program pendidikan adalah sangat penting. Hal ini kerana guru sebagai pelaksana adalah merupakan penggerak utama bagi melaksana sesuatu program pendidikan. Sebagai nadi utama, guru disifatkan sebagai kunci atau penentu bagi pelaksanaan program pendidikan (Jenning-Wrays, 1984). Malah di atas pundak gurulah kejayaan atau kegagalan perancangan dan pelaksanaan sesuatu program pendidikan itu sering diletakkan (Stern & Keislar, 1977; Doyle & Ponder, 1978). Salah satu faktor guru yang sering dikatakan mempunyai perkaitan dengan keberkesanan perancangan dan pelaksanaan sesuatu program pendidikan adalah sikap guru. Sikap adalah suatu keadaan yang berbentuk kecenderungan dan kesediaan seseorang untuk bertindak atau bertindakbalas terhadap sesuatu rangsangan yang dihadapi. Banyak pengkaji menyatakan bahawa sikap guru ini banyak dipengaruhi oleh beberapa faktor demografi mereka seperti jantina, lokasi organisasi, pengkhususan dan jenis latihan serta pengalaman.

Oleh itu, sikap guru terhadap sesuatu program pendidikan boleh mendorong kesanggupan dan kesediaan mereka untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, perubahan serta inovasi yang diperkenalkan oleh KPM dari semasa ke semasa.

Azizah (1995) mengatakan terdapat guru-guru prasekolah yang mengajar komponen-komponen mata pelajaran secara berasingan dan dalam bentuk yang sangat formal. Terdapat juga guru-guru yang menggunakan strategi belajar melalui bermain tetapi permainan yang dijalankan lebih merupakan permainan bebas tanpa perancangan yang tersusun dan berkesan. Justeru, untuk memastikan para guru prasekolah tahu melaksanakan KPK yang dilancarkan tahun 2002, maka KPM telah melancarkan program latihan kepada semua guru prasekolah di seluruh negara dengan bantuan Jabatan Pelajaran Negeri. Namun, hasil pelaksanaan ini masih belum dapat diketahui (Aminah 2005). Sebaliknya masih terdengar suara-suara ibu bapa yang menyatakan rasa kecewa kerana sesetengah prasekolah terlalu menekankan komponen akademik/kognitif semata-mata tanpa memberi perhatian kepada komponen-komponen yang lain. Malah ada prasekolah yang memberi kerja rumah untuk dibuat oleh kanak-kanak (Aminah 2005).

Tanpa konsepsi dan prinsip yang jelas dan kukuh, sesuatu program pendidikan prasekolah tidak akan dapat mencapai matlamat yang diharapkan (Marsh, 1995). Justeru, untuk mencapai kecemerlangan dalam perancangan dan pelaksanaan program prasekolah KPM, pentadbir sekolah dan guru prasekolah perlu memahami matlamat dan menghayati prinsip pendidikan yang bersepadu dengan jelas dan mantap. Keberkesanan program ini juga boleh dilihat daripada sudut kepuasan ibu bapa, peluang penambahbaikan oleh pusat prasekolah, penglibatan ibu bapa, prasarana tadika dan juga kesihatan dan keselamatan (Rohaty 2006). Hal ini merupakan suatu cabaran kepada KPM untuk memperluas program prasekolah bagi memenuhi keperluan kanak-kanak yang tidak berpeluang mengikuti pendidikan prasekolah. Penyataan ini sesuai dengan kenyataan Sufean (2002) iaitu antara halangan dan kesan sampingan terhadap perancangan dan pelaksanaan program prasekolah KPM ialah kekurangan kawasan untuk membina dua bilik darjah tambahan di sekolah-sekolah rendah, khususnya di bandar-bandar dan mewujudkan empat aliran atau jenis prasekolah serta latihan keguruan. Realitinya, perluasan pertama, kedua, ketiga dan lebih-lebih lagi keempat, program prasekolah KPM masih menghadapi masalah dari segi tenaga pengajar (guru), kelas-kelas tambahan dan prasarana.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Memandangkan begitu banyak kemelut yang wujud dalam perancangan dan pelaksanaan program pendidikan prasekolah dan kepentingan pendidikan tahap ini bagi perkembangan diri kanak-kanak maka amat wajar program pendidikan prasekolah KPM yang ada sekarang dinilai dan diteliti dari pelbagai sudut pandangan bagi mengenalpasti persoalan dan permasalahan yang menyelubunginya. Dapatan daripada kajian ini diharap boleh digunakan untuk membantu pihak-pihak tertentu dan pihak-pihak yang berkenaan merancang langkah-langkah ke arah peningkatan kualiti program dan menyelaras pelaksanaan pendidikan prasekolah KPM pada masa akan datang.

Dalam proses perancangan dan pelaksanaan sesuatu program pendidikan di sekolah terdapat interaksi antara tiga faktor utama iaitu guru, murid dan isi pelajaran. Berhubungkait dengan hal ini, aspek iklim sekolah, latihan kemahiran, pengetahuan, bahan pengajaran dan khidmat sokongan, perkaedahan dan teknik pengajaran serta sikap guru disebutkan sebagai aspek yang mempengaruhi keberkesanan perancangan dan pelaksanaan program (Se-Ho Shin dan Kyung-Chue Huh 1991, Hasan 1993). Sebahagian besar daripada aspek-aspek ini akan menjadi persoalan kajian pengkaji tentang penilaian terhadap program transformasi pendidikan prasekolah KPM.

1.5 KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN

Kajian ini berbentuk kajian penilaian program. Namara (1998) mengatakan penilaian program adalah tindakan pengumpulan maklumat secara berhati-hati tentang sesuatu program atau beberapa aspek daripada program bagi membuat keputusan yang sesuai tentang program tersebut Kajian penilaian terhadap program prasekolah tajaan KPM di sekolah-sekolah rendah kebangsaan ini menggunakan model *Context, Input, Process* dan *Product* (CIPP) yang dibina oleh Stufflebeam et al. (1971). Penilaian CIPP ini mempunyai hubungan dan saling mempengaruhi antara satu sama lain. Dalam konsep penilaian yang dikemukakan oleh Stufflebeam (1971), beliau mengatakan bahawa penilaian seharusnya menjadi ”sains pengumpulan maklumat untuk membuat keputusan”. Tugas para penilai adalah mengumpul data, merancang, menganalisis dan menyediakan maklumat untuk memilih tindakan alternatif dan melaporkan. Menurut beliau lagi, tindakan boleh dibuat dalam empat bahagian iaitu keputusan mengenai persekitaran (konteks), keputusan

mengenai sumber (input), keputusan mengenai pelaksanaan (proses) dan keputusan mengenai hasil (produk).

Penilaian konteks terhadap suatu program dijalankan apabila berlaku perubahan program di peringkat awal pelaksanaannya. Penilaian input diteruskan jika masalah yang wujud semasa penilaian konteks tidak dapat diselesaikan dengan memuaskan tetapi strategi yang lebih menyakinkan ditemui untuk menyelesaikan masalah. Penilaian proses dan produk pula dijalankan untuk memastikan pencapaian objektif program yang memuaskan seterusnya membuat keputusan sama ada untuk membuat penambahbaikan, meneruskan atau menamatkan program.

Stufflebeam dan Shinkfield (1985) menjelaskan penilaian konteks adalah usaha untuk mencuba menilai dan menerangkan persekitaran yang relevan, menjelaskan keadaan program yang sebenar dan yang diharapkan, mengenal pasti keperluan yang tidak tercapai, mendiagnosis halangan yang menyekat untuk mencapai keperluan, mendapatkan maklumat tentang situasi keputusan yang memenuhi kehendak pendidikan dan mengukuhkan objektif program. Penilaian konteks ini akan cuba menimbulkan isu-isu, mendedahkan masalah-masalah dan menentukan had-had untuk membuat program. Tujuan utama penilaian ini adalah untuk mengukur, menterjemahkan dan mengesahkan perjalanan sesuatu program. Tujuan penilaian ini juga adalah untuk mengenal pasti kekuatan dan kelemahan beberapa objek seperti institusi, program itu, sasaran populasi/individu dan juga untuk menyediakan satu garis panduan bagi sesuatu perubahan. Keputusan yang diperoleh nanti merupakan asas untuk memperbaiki matlamat yang sedia ada dan menentukan sesuatu perubahan.

Penilaian input pula bertujuan untuk mengenal pasti sejauh mana sumber yang ada digunakan untuk mencapai objektif dan mengenal pasti strategi pendidikan bagi mencapai hasil yang diharapkan. Penilaian input mengukur keupayaan sistem dan input-input dari segi strategi dan sumber. Penilaian ini digunakan untuk membuat penyusunan keputusan dan untuk menjadi panduan dalam memilih strategi program dan perubahan-perubahan yang hendak dibuat. Perkara-perkara yang akan diberi penekanan dalam kajian ini adalah perancangan sesuatu prosedur untuk memenuhi sesuatu kehendak dan tahap penggunaan yang boleh diterima serta potensi untuk berjaya dalam memenuhi sesuatu kehendak.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Manakala penilaian proses digunakan untuk menilai implementasi program pendidikan yang dikaji. Pada peringkat ini, penyelidik akan menyemak proses-proses yang terlibat semasa sesuatu proram itu sedang berjalan. Tujuan penilaian secara proses dibuat untuk mencapai matlamat dan objektif program. Maklum balas ini perlu diketahui dari semasa ke semasa untuk mengawal pelaksanaan program. Penilaian ini bertindak sebagai melaksanakan keputusan yang difikirkan sesuai dan juga sebagai kawalan sesuatu program yang sedang berjalan.

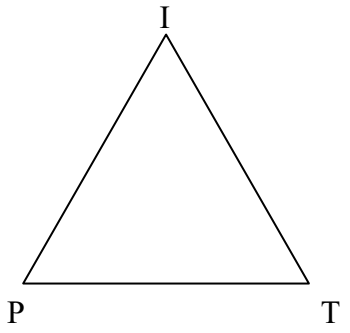
Penilaian hasil atau produk pula adalah usaha memeriksa atau maklumat mengenai apa yang dicapai semasa program itu berjalan dan juga sebagai rumusan sesuatu program pendidikan. Tujuan utama penilaian adalah untuk memastikan sejauhmana sesuatu program itu dapat memenuhi kehendak sesuatu kumpulan. Pada peringkat ini juga, tujuan utama penilaian dijalankan adalah untuk mengaitkan matlamat, konteks, input dan proses dengan hasil program. Langkah ini juga untuk menilai setakat mana sesuatu perubahan dalam program itu berjaya. Penilaian hasil adalah bertumpu kepada hasil atau produk sesuatu program.

Mengikut Stufflebeam (1971), tiap-tiap bahagian penilaian ini memerlukan tiga jenis aktiviti iaitu mengumpulkan maklumat sebanyak yang boleh, mengorganisasikan maklumat yang dikumpul dan menganalisis maklumat dengan menggunakan kaedah pengukuran dan statistik. Aktiviti penilaian seterusnya ialah melaporkan maklumat yang telah dianalisis kepada pihak yang terlibat supaya keputusan dapat dibuat. Walau bagaimanapun, Tuckman (2012) menjelaskan bahawa penilaian input juga merujuk kepada bahan atau pengalaman yang hendak dilaksanakan dan kriteria guru (berdasarkan demografi) yang terlibat dalam implementasi program. Manakala penilaian proses adalah tahap pelaksanaan bahan dan pengalaman guru. Seterusnya, Finch dan Crunkilton (1993) pula menjelaskan bahawa penilaian proses dan penilaian produk sesuai dipilih bagi menilai suatu program di peringkat operasi manakala komponen konteks dan input pula sesuai untuk peringkat permulaan semasa merangka program. Dengan demikian, pengkaji berpendapat komponen yang akan dipilih daripada model CIPP dalam kajian ini ialah komponen input, proses dan produk. Kajian penilaian terhadap program transformasi pendidikan prasekolah KPM di Sekolah Kebangsaan di Malaysia ini dijalankan berdasarkan kepada kerangka konseptual yang digambarkan dalam Rajah 1.2.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dalam kajian ini, penilaian input difokuskan kepada latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Sesungguhnya sesuatu program pendidikan yang digubal secara berpusat mempunyai kekuatan, dasar dan keutamaan. Namun keadaan sebenar di peringkat sekolah amat berbeza dari segi kemudahan dan komunikasi. Sharifah Nor & T. Subahan (2007) mengatakan masalah serius mungkin berlaku di peringkat pelaksanaan di mana terdapat gelinciran dan lompang luas di antara perancangan dan pelaksanaan. Isi kandungan program pendidikan (kurikulum) yang digubal secara berpusat tidak dapat memenuhi keperluan semua sekolah kerana setiap sekolah berbeza di antara satu sama lain. Perbezaan dari segi kemudahan asas, kualiti guru, persekitaran atau iklim sekolah, latar belakang murid boleh menjejaskan pencapaian aspirasi isi kandungan program. Sekolah yang mempunyai guru dan pentadbir yang profesional, isi kandungan program akan dilaksanakan dengan berkesan. Di sekolah lain, mungkin berlaku perkara yang di sebaliknya. Proses input ini dinilai dari perspektif guru dan pentadbir. Namun, pentadbir hanya melihat dari segi kemudahan infrastruktur.

Penilaian proses pula berfokus kepada pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Proses pengajaran dan pembelajaran merupakan interaksi di antara individu dan tingkah laku individu tersebut dengan persekitarannya (Pembelajaran = I x P x T). Unsur individu merujuk kepada faktor-faktor peribadi/diri ataupun keadaan motivasi yang diperolehnya seperti daripada pemantauan yang dijalankan pentadbir ataupun pihak luar seperti nazir. Persekitaran pula sebagai rangsangan luar yang diterima oleh individu tersebut. Bahan sumber ialah contoh rangsangan tersebut Manakala tingkah laku sebagai tindak balas terhadap pengajaran dan pembelajaran program pendidikan prasekolah (Rajah 1.1).



I – Individu

P – Persekitaran

T – Tingkah laku

Rajah 1.1 : Interaksi Tiga Unsur dalam Proses Pembelajaran Sosial

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Penolakan terhadap sesuatu isi kandungan program pendidikan boleh berlaku kerana program yang berkualiti memerlukan perubahan cara penyampaian guru, penggunaan bahan pengajaran dan starategi dan gaya pengajaran dan pembelajaran yang baru. Dalam kalangan pelaksana iaitu guru, isi kandungan program pendidikan mengakibatkan pertambahan beban kerja, keperluan mengubah perlakuan dan menguasai kemahiran baru. Malah kecairan maklumat, salah faham dan kekeliruan juga boleh berlaku semasa penyampaian kursus-kursus kepada guru pelaksana akibat daripada cara atau mod penyebaran secara *cascade* (Sharifah Nor & T. Subahan 2007). Aktiviti –aktiviti tindak susul peringkat pusat, negeri dan sekolah amat penting bagi memastikan keberkesanan dan pemantapan sesuatu program pendidikan. Pemantauan dan penyeliaan, khidmat nasihat dan bimbingan yang kerap boleh meningkatkan motivasi serta moral guru. Malangnya kekurangan bilangan pegawai, kekangan masa dan kekerapan lawatan ke sekolah atau ke bilik darjah prasekolah menjejaskan pelaksanaan. Akibatnya ialah guru berasa terbiar dan berusaha menangani masalah secara bersendirian (Sharifah Nor & T. Subahan 2007). Penilaian proses ini dinilai dari perspektif guru dan pentadbir. Namun pentadbir hanya melihat dari segi pemantauan.

Manakala penilaian produk pula adalah penilaian terhadap hasil program pendidikan prasekolah KPM iaitu kejayaan murid-murid dalam menguasai perkembangan dan penyuburan potensi merangkumi aspek bahasa dan komunikasi, kognitif, sosioemosi, fizikal, kerohanian dan moral serta kreativiti dan estetika (kesepaduan) sebagai persediaan ke Tahun 1. Penilaian produk merupakan penentu kepada keberkesanan program prasekolah KPM yang mengunapakai Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). Produk dinilai dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak yang dilihat sebagai satu sistem dinamik dalam tiga domain utama iaitu kognitif, afektif dan psikomotor. Bahagian produk merupakan satu bahagian utama dalam penilaian bagi menentukan keberkesanan program pendidikan prasekolah ke arah perkembangan penyuburan potensi kanak-kanak. Komponen ini mengandungi ciri-ciri yang telah ditetapkan dalam matlamat KSPK sepertimana yang dijelaskan sebelum ini.

Teori Sistem Dinamik dijadikan asas kepada penilaian produk ataupun hasil program. Perkembangan sebagai suatu sistem dinamik boleh digunakan untuk menghuraikan perkembangan kanak-kanak di bawah aspek kognitif, fizikal dan sosioemosi

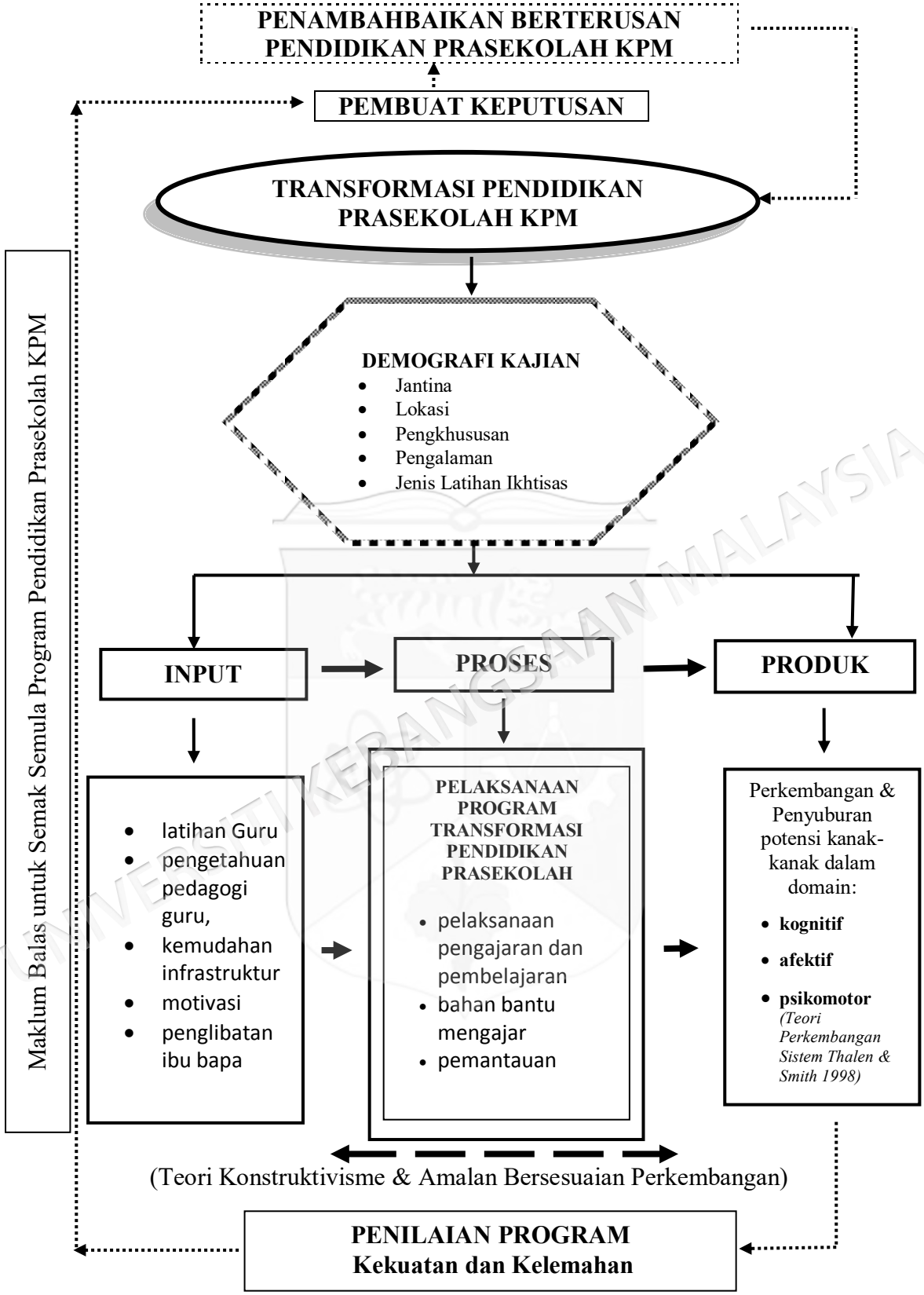
yang berubah-ubah. Mengikut pandangan Sistem Dinamik oleh Thalen & Smith (1998), tubuh dan minda kanak-kanak dengan fizikal-sosial dunia bersama-sama membentuk suatu sistem integrasi yang memberi peluang kepada mereka untuk menguasai kemahiran-kemahiran baru. Justeru, pandangan Sistem Dinamik terhadap perkembangan adalah bukan digariskan di bawah perubahan berterusan (continuous) atau berperingkat (discontinuous), tetapi lebih sesuai ditinjau perkembangan sebagai jalan yang berupa bentuk jaringan yang menular ke pelbagai arah.

Setiap garisan dalam jaringan yang digambarkan mewakili suatu kemahiran untuk setiap domain perkembangan iaitu aspek fizikal, kognitif ataupun sosioemosi. Garisan-garisan yang menular ke pelbagai arah menunjukkan hasilan yang berbeza-beza kerana kanak-kanak mempunyai kekuatan kemahiran yang berubah dari semasa ke semasa. Manakala garisan-garisan yang menular di antara domain-domain perkembangan menunjukkan perubahan dan transformasi. Dalam proses perubahan dan transformasi pelbagai kemahiran saling diintegrasi dan berfungsi secara keseluruhan. Apabila jaringan berkembang, kemahiran-kemahiran menjadi lebih banyak, kompleks dan berkesan.

Hasil penilaian daripada ketiga-tiga komponen iaitu penilaian input, proses dan produk diharap dapat mengenalpasti kekuatan dan kelemahan program yang dikaji. Seterusnya, dapat memberi maklumat yang penting kepada pihak-pihak yang terlibat supaya keputusan dapat dibuat untuk tujuan penambahbaikan program. Berdasarkan model penilaian CIPP oleh Stufflebeam et al. (1971) dengan landasan Teori Konstruktivisme yang digarap dalam kurikulum transformasi prasekolah (KSPK) , pengkaji membina satu kerangka konseptual (Rajah 1.2) bagi membina arah yang sistematik untuk melaksanakan penyelidikan ini selengkapnya.

Ringkasnya, model CIPP adalah lebih menekankan kepada mengumpul maklumat dengan tujuan untuk memudahkan membuat sebarang keputusan. Maklumat ini juga boleh dijadikan panduan untuk memantapkan lagi sesuatu program sama ada pada peringkat perancangan, penyusunan, pelaksanaan dan penghasilan. Hasilnya nanti, keputusan boleh dibuat sama ada hendak meneruskan, memperbaiki, menambahkan atau memberhentikan sesuatu program.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA



Rajah 1.2 : Kerangka Konseptual Kajian
Sumber : Adaptasi daripada Model CIPP oleh Stufflebeam et. al (1971)

Pendapat pengkaji-pengkaji terdahulu disokong oleh Jamaluddin, Shahrin dan Noordin (2006) dengan menyatakan model penilaian CIPP mempunyai kelebihan yang tersendiri iaitu model ini mengandungi dimensi Konteks, Input, Proses dan Produk. Pengkaji boleh menggunakan keempat-empat dimensi tersebut atau menggunakan salah-satu kombinasi yang terdapat dalam dimensi CIPP. Hal ini adalah bergantung kepada kehendak sesuatu program tersebut.

Justeru, kajian ini akan hanya menumpukan kepada elemen input, proses dan produk bagi menilai program pendidikan prasekolah KPM. Penilaian ini dinilai dari persepektif guru di mana guru adalah merupakan personel yang terlibat secara langsung dalam pelaksanaan program prasekolah KPM dan merupakan personel yang paling sesuai dalam membuat penilaian. Penilaian pentadbir juga diperiksa bagi mengukuhkan dapatan penilaian ini kerana pentadbir merupakan orang yang banyak mempengaruhi dalam menentukan keberkesanan pelaksaanaan program transformasi tahap pendidikan ini. Penilaian guru dan pentadbir juga turut dilihat dari segi demografi iaitu jantina, lokasi organisasi, pengkhususan dan pengalaman mengajar guru serta jenis latihan ikhtisas. Maklumat demografi guru dan pentadbir sebagai sampel kajian penting dalam kajian ini bagi membolehkan analisis dibuat dengan lebih autentik dan terperinci.

1.6 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah menilai program tranformasi pendidikan prasekolah KPM yang menggunapakai Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) dengan menggunakan Model CIPP oleh Stufflebeam (1971). Aspek-aspek yang dinilai dari segi input ialah latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Bagi aspek proses pula iaitu pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran guru, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Manakala dari segi produk (output) pula adalah memfokuskan kepada perkembangan potensi kanak-kanak dari aspek kognitif, afektif dan psikomotor. Penilaian ini adalah berdasarkan perspektif guru dan pentadbir.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.7 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk menilai pelaksanaan program transformasi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di sekolah-sekolah rendah di Selangor. Secara khususnya objektif kajian ini adalah untuk:

1. Mengenalpasti tahap pelaksanaan program transformasi KSPK dari aspek input, proses dan produk berdasarkan perspektif guru.

2. Mengenalpasti tahap pelaksanaan program transformasi KSPK dari aspek input dan proses berdasarkan perspektif pentadbir.

3. Mengenalpasti perbezaan perspektif guru terhadap aspek input, proses dan produk program transformasi KSPK berdasarkan jantina, lokasi, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas

4. Mengenalpasti perbezaan perspektif pentadbir terhadap aspek input dan proses program transformasi KSPK berdasarkan jantina, lokasi, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas

5. Mengenalpasti hubungan antara input dengan proses serta antara proses dengan produk dalam pelaksanaan program transformasi KSPK dari perspektif guru.

6. Mengenalpasti sumbangan input terhadap proses dan sumbangan proses terhadap produk dalam pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan perspektif guru.

7. Mengenalpasti masalah dan cadangan mengatasinya dalam pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan persektif guru dan pentadbir.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.8 SOALAN KAJIAN

Kajian ini akan menjawab soalan kajian seperti di bawah:

1. Apakah tahap penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa berdasarkan perspektif guru?

2. Apakah tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir?

3. Adakah terdapat perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina?

4. Adakah terdapat perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi?

5. Adakah terdapat perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan?

6. Adakah terdapat perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman?

7. Adakah terdapat perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas?

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

8. Adakah terdapat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbirberdasarkan jantina?

9. Adakah terdapat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbirberdasarkan lokasi?

10. Adakah terdapat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbirberdasarkan pengkhususan?

11. Adakah terdapat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbirberdasarkan pengalaman?

12. Adakah terdapat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbirberdasarkan jenis latihan ikhtisas?

13. Adakah terdapat hubungan antara perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah?

14. Adakah terdapat hubungan antara perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah?

15. Sejauhmanakah sumbangan penilaian input dengan penilaian proses dalam program transformasi pendidikan prasekolah?

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

16. Sejauhmanakah sumbangan penilaian proses terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah?

17. Apakah masalah dan cadangan guru dan pentadbir dalam pelaksanaan program transformasi KSPK?

1.9 HIPOTESIS KAJIAN

Berdasarkan persoalan kajian di atas, hipotesis dikemukakan secara terperinci seperti berikut:

Ho1: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina.**

Ho1.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jantina

Ho1.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jantina

Ho1.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan jantina

Ho1.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jantina.

Ho1.5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jantina.

Ho1.6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jantina

Ho2: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi**

Ho2.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan lokasi

Ho2.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan lokasi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho2.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan lokasi

Ho2.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan lokasi.

Ho2.5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan lokasi.

Ho2.6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibubapa berdasarkan lokasi

Ho3: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan**

Ho3.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengkhususan

Ho3.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengkhususan

Ho3.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan pengkhususan

Ho3.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengkhususan.

Ho3.5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengkhususan.

Ho3.6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengkhususan

Ho4: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman**

Ho4.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengalaman

Ho4.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengalaman

Ho4.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan pengalaman

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho4.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman.

Ho4.5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengalaman.

Ho4.6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengalaman

Ho5: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas**

Ho5.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Ho5.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Ho5.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Ho5.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho5.5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho5.6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Ho6: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina**

Ho6.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jantina

Ho6.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jantina.

Ho6.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jantina

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho7: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi**

Ho7.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan lokasi

Ho7.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan lokasi.

Ho7.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi.

Ho8: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan**

Ho8.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengkhususan

Ho8.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengkhususan.

Ho8.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengkhususan.

Ho9: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman**

Ho9.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengalaman.

Ho9.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengalaman.

Ho9.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengalaman.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho10: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas**

Ho10.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho10.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho10.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho11: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina**

Ho11.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jantina

Ho11.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jantina.

Ho11.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian afektif berdasarkan jantina.

Ho11.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jantina

Ho12: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi**

Ho12.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan lokasi

Ho12.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan lokasi.

Ho12.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian afektif berdasarkan lokasi.

Ho12.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan lokasi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho13: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan**

Ho13.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengkhususan

Ho13.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengkhususan.

Ho13.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian afektif berdasarkan pengkhususan.

Ho13.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengkhususan

Ho14: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman**

Ho14.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengalaman

Ho14.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengalaman.

Ho14.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian afektif berdasarkan pengalaman.

Ho14.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengalaman

Ho15: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas**

Ho15.1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Ho15.2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho15.3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian afektif berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho15.4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jenis latihan ikhtisas.

Ho16: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina**

Ho17: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi**

Ho18: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan**

Ho19: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman**

Ho20: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas**

Ho21: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina**

Ho22: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi**

Ho23: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan**

Ho24: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman**

Ho25: **Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas**

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho26: **Tidak terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah**

Ho26.1: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kandungan kursus dengan penilaian proses.

Ho26.2: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kursus latihan dalam perhidmatan dengan penilaian proses.

Ho26.3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input pengetahuan pedagogi guru dengan penilaian proses

Ho26.4: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kemudahan infrastruktur dengan penilaian proses.

Ho26.5: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input motivasi dengan penilaian proses.

Ho26.6: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input penglibatan ibu bapa dengan penilaian proses

Ho27: **Tidak terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah**

Ho27.1: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran dengan penilaian produk.

Ho27.2: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses bahan bantu mengajar dengan penilaian produk.

Ho27.3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses pemantauan dengan penilaian produk

Ho28: **Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input terhadap penilaian proses**

Ho28.1: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input kandungan kursus terhadap penilaian proses

Ho28.2: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan terhadap penilaian proses

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho28.3: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input pengetahuan pedagogi guru terhadap penilaian proses.

Ho28.4: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input kemudahan infrastruktur terhadap penilaian proses.

Ho28.5: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input motivasi terhadap penilaian proses.

Ho28.6: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input penglibatan ibu bapa terhadap penilaian proses

Ho29: **Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian proses terhadap penilaian produk**

Ho29.1: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran terhadap penilaian produk

Ho29.2: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian proses bahan bantu mengajar terhadap penilaian produk

Ho29.3: Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian proses pemantaun terhadap penilaian produk

1.10 KEPENTINGAN KAJIAN

Pelaksanaan program prasekolah KPM di Malaysia sudah memasuki tahun ke dua puluh dua (1992 - 2013) dan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) pula telah menjangkau usia empat tahun pelaksanaannya (2010–2013). Di Malaysia, tidak terdapat satu jangka masa yang jelas dalam kitaran pelaksanaan sesuatu program pendidikan persekolahan walaupun kajian di beberapa negara menunjukkan tempoh masa kitaran sesuatu program pendidikan mengambil masa di antara 5 hingga 10 tahun (Sharifah Nor & T. Subahan 2007). Pelaksana perlu lebih bijak merancang PdP walaupun pertukaran beberapa istilah yang maknanya tidak banyak berbeza dan pengubalannya masih berpandukan Garis Panduan Kurikulum Prasekolah (2002).

Meskipun pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia dijalankan oleh pelbagai pihak, namun KPM telah mengambil langkah bijak dengan memperkenalkan konsep

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

prasekolahnya iaitu dengan harapan dapat mengurangkan masalah dalam menentukan hala tuju pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia. Walau bagaimanapun, memandangkan terdapat kelemahan-kelemahan yang wujud dalam melaksanakan program pendidikan ini seperti yang dinyatakan terdahulu, maka adalah sangat wajar program transformasi pendidikan prasekolah KPM ini dinilai, dikaji dan diteliti dengan terperinci agar penilaian secara formatif, sumatif atau penilaian kendiri melalui model CIPP yang dilakukan dapat mengenalpasti kecekapan dan keberkesanan sesuatu program atau sebahagian daripada program (Kang, 1994).

Keberkesanan mendapatkan hasil formatif dan sumatif melalui model CIPP berupaya menyampaikan maklumat kepada semua peringkat sama ada perancang atau pelaksana seterusnya dijadikan panduan untuk memperbaikinya pelaksanaannya. Hal ini diakui oleh Hou (1993), Azizi (1999), Jamil (2002) dan Mohamad Hussin (2006). Adalah diharapkan maklumat dan dapatan daripada kajian penilaian program transformasi pendidikan prasekolah tajaan KPM di Malaysia ini akan menjadi panduan untuk memperluaskan pelaksanaan program ini ke seluruh negara selari dengan dasar dan strategi pelaksanaan program pendidikan prasekolah di negara ini iaitu untuk memastikan prasekolah yang dilaksanakan bermutu tinggi dan berlandaskan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Juga untuk membolehkan program ini dikembangkan secara berkesan ke arah menghasilkan modal insan yang berkualiti. Di samping itu, kajian ini dapat membantu pihak tertentu membuat pengubahsuaian, pengukuhan dan perluasan program, memberi maklum balas tentang penglibatan guru besar dan guru prasekolah dalam program yang dikaji.

Kajian ini juga dapat menyediakan maklumat kepada pihak tertentu untuk mengorientasikan semula pentadbir dan guru tentang pembelajaran prasekolah supaya pengajaran dan pembelajaran dijalankan dengan lebih berkesan seterusnya mengurangkan masalah pembelajaran dalam kalangan murid. Seterusnya, dapatan kajian ini diharap dapat menyediakan maklumat perancangan, pelaksanaan dan hasil program prasekolah di sekolah-sekolah kebangsaan yang boleh dijadikan sebagai petunjuk dan penanda aras untuk melaksanakan program yang dikaji dengan lebih berkesan pada masa akan datang. Maklumat tentang masalah program pembelajaran prasekolah yang dikemukakan oleh pentadbir dan guru-guru di sekolah dan cadangan-cadangan untuk mengatasi masalah

tersebut pula akan dapat membantu pihak tertentu untuk membuat pertimbangan yang sewajarnya dalam mempertingkat dan memperbaiki program pendidikan prasekolah KPM.

1.11 BATASAN KAJIAN

Batasan kajian ini adalah :

i. Kajian ini menggunakan model CIPP oleh Stufflebeam et al. (1971) yang hanya melibatkan elemen penilaian input, proses dan produk dan tidak mengambilkira penilaian konteks. Program transformasi pendidikan prasekolah yang dinilai ialah program yang menggunakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsan (KSPK). Penilaian input dan proses pelaksanaan program adalah berdasarkan perspektif pentadbir dan guru prasekolah. Dalam penilaian ini, pentadbir hanya melihat penilaian input dalam aspek kemudahan infrastruktur dan penilaian proses dalam aspek pemantauan. Manakala penilaian produk pula adalah berdasarkan perspektif guru prasekolah. Aspek-aspek yang diperiksa dalam setiap dimensi input, proses dan produk adalah terhad seperti yang ditunjukkan dalam Kerangka Konsep Kajian (Rajah 1.2).

ii. Faktor-faktor yang mempengaruhi keberkesanaan pelaksanaan program transisi pendidikan prasekolah ini terhad. Pengkaji tidak memasukkan semua faktor sebagai pembolehubah kerana kekangan tenaga, masa dan kewangan.

iii. Responden kajian ini terbatas kepada pentadbir Sekolah Kebangsaan (SK) iaitu guru besar dan guru penolong kanan akademik serta guru prasekolah di negeri Selangor yang ada menjalankan program transisi prasekolah KPM. Negeri Selangor dipilih kerana dapat memberi variasi dari aspek kawasan bandar dan luar bandar serta dapat ditangani dengan mudah dan cepat. Kemudahan dan peralatan untuk pendidikan prasekolah juga dirujuk sebagai variasi iaitu strategi *convenient sampling* yang digunakan untuk mendapatkan pelbagai perspektif (Creswell 2001, 2005).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

iv. Bilangan sampel dalam kajian hanya melibatkan 495 orang pentadbir dan 495 orang guru prasekolah yang terlibat dalam program ini. Pemilihan sampel dibuat secara *convenient sampling* – persampelan mudah.

v. Kajian tinjauan ini hanya menggunakan soal selidik berserta soalan terbuka sebagai instrumen utama dalam proses mendapatkan data. Justeru itu, dapatan kajian ini sangat bergantung kepada sikap, kejujuran dan kesediaan sampel kajian menjawab semua soal selidik yang diedarkan.

vi. Seterusnya, kajian ini bukan untuk membuktikan sesuatu tetapi untuk melihat keberkesanan pelaksanaan, masalah dan cadangan memperbaiki program transformasi pendidikan prasekolah KPM pada masa hadapan.

1.12 DEFINISI ISTILAH

Untuk tujuan kajian ini, istilah-istilah yang digunakan akan didefinisikan mengikut sumber-sumber yang dinyatakan. Istilah-istilah utama yang akan didefinisikan ialah penilaian program, transformasi pendidikan prasekolah KPM, perancangan dan pelaksanaan program yang berkesan dan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). Manakala istilah-istilah lain yang terdapat dalam kerangka konseptual kajian turut diberi definisi iaitu demografi kajian, latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi, penglibatan ibu bapa pengajaran dan pembelajaran guru, bahan bantu mengajar, pemantauan, serta produk program prasekolah KPM.

1.12.1 Penilaian Program

Penilaian dalam kajian ini bermaksud proses mencari maklumat tentang keberkesanan perancangan, pelaksanaan dan produk program pembelajaran prasekolah KPM. Penilaian adalah suatu proses untuk menentukan masalah, memilih maklumat berkaitan, memunggut dan menganalisis maklumat untuk melaporkan rumusan yang berguna kepada pembuat keputusan. Penilaian sesuatu program pendidikan adalah proses pengumpulan maklumat sesuatu program atau beberapa aspek daripada program secara berhati-hati untuk membuat keputusan yang sesuai tentang program tersebut. Manakala program adalah susunan sumber, manusia, bahan dan kelengkapan yang dirangka untuk membantu individu,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kumpulan atau organisasi memenuhi keperluan mereka secara spesifik. Program juga adalah sederetan kegiatan yang dilakukan untuk mencapai sesuatu tujuan. Takrifan ini selari dengan takrifan Alkin (1969) dan Stufflebeam (1971) sebelum ini yang menyatakan penilaian adalah proses memperoleh dan menyediakan maklumat yang boleh digunakan untuk membuat keputusan (Stufflebeam et al. 1971).

1.12.2 Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Transformasi pendidikan prasekolah yang dinilai dalam kajian ini ialah program pendidikan awal kanak-kanak 4-6 tahun di bawah tajaan KPM yang menggunapakai Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsan (KSPK) mulai tahun 2010 bagi mengantikan penggunaan Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KPK) yang telah digunapakai sejak tahun 2003. Transformasi bermaksud perubahan bentuk, sifat, rupa dan keadaan (Kamus Dewan Edisi 3). Ringkasnya transformasi adalah mengubah bentuk sesuatu kepada yang lebih baik bagi meningkatkan kualiti dan pencapaian. Manakala dalam konteks transformasi kurikulum pula membawa maksud proses melakukan satu bentuk perubahan yang holistik berdasarkan kurikulum persekolahan yang sedia ada dengan mengambil kira keperluan-keperluan perubahan kepada aspek asas kurikulum iaitu struktur kandungan, pedagogi, peruntukan masa, kaedah pentaksiran, bahan kurikulum dan pengurusan sekolah (KSPK, 2010).

1.12.3 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)

Dalam kajian ini, Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) ialah dokumen rujukan standard yang perlu diketahui semua guru prasekolah di seluruh negara dan pelaksanaannya melibatkan guru prasekolah yang dikelolakan empat agensi utama, iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabatan Kemajuan Masyarakat (KEMAS), Jabatan Perpaduan Negara dan Integrasi Nasional (JPNIN) dan pihak swasta. Kurikulum boleh didefinisikan sebagai cara membantu pendidik berfikir tentang kanak-kanak dan mengurus pengalaman kanak-kanak berdasarkan program. Kurikulum juga merupakan bentuk penulisan yang dirancang untuk pembelajaran. Selain itu kurikulum juga membawa pengertian senarai topik pembelajaran yang akan dilaksanakan.

Norhashimah Hashim dan Yahya Che Lah (2003) mengatakan kurikulum ialah rancangan pengajaran dan pembelajaran yang disusun bagi mencapai sesuatu matlamat

pendidikan telah dibentuk berteraskan kepada Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Penekanan diberi kepada bahasa merentas semua tunjang kerana penguasaan bahasa amat penting dalam proses pembelajaran. Penguasaan kemahiran bahasa diperolehi melalui kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Kurikulum ini dijalankan secara bersepadu dan dirancang melalui pendekatan Amalan yang Bersesuaian dengan Perkembangan Murid (ABP). ABP adalah satu pendekatan yang menekankan kepada penggunaan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang bersesuaian dengan umur, perkembangan diri, kebolehan, bakat serta minat murid. Pendekatan kurikulum ini berfokus kepada hasil pembelajaran (*outcome-based learning*) iaitu memberi penekanan kepada apa yang murid perlu tahu, faham dan buat serta amalkan hasil daripada proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini bermakna aktiviti pembelajaran program pendidikan ini memberi penekanan kepada apa yang harus diperoleh dan dicapai oleh murid.

1.12.4 Demografi Kajian

Demografi kajian yang dimaksudkan dalam kajian ini ialah komposisi dan distribusi sampel kajian yang mengambil kira beberapa perkara iaitu jantina, lokasi sekolah, pengkhususan/opsyen, pengalaman mentadbir/mengajar dan jenis latihan ikhtisas. Kamus Dewan Bahasa dan Pustaka Edisi ke-3 mendefinisikan demografi sebagai kajian tentang ciri-ciri perkembangan penduduk dalam tempoh tertentu. Data demografi merupakan asas aspek kajian dalam menyelesaikan perhubungan kompleks yang saling kaitan antara alam sekitar fizikal dan alam sekitar manusia. Kajian ini mengambil kira aspek demografi kerana data demografi memudahkan pihak tertentu khasnya sekolah dalam merangka dan merancang keperluan-keperluan yang diperlukan di dalam sesuatu program pendidikan.

1.12.5 Perancangan dan Pelaksanaan Program yang Berkesan

Perancangan yang dimaksudkan dalam kajian ini adalah perancangan secara umum untuk melaksanakan program pengajaran dan pembelajaran prasekolah KPM di sekolah-sekolah kebangsaan. Perancangan adalah suatu proses yang tidak selesai begitu sahaja apabila sesuatu perancangan itu dipersetujui. Perancangan atau rancangan mestilah dilaksanakan. Pada bila-bila masa dalam proses pelaksanaan dan pengawalan, perancangan-perancangan mungkin perlu diubahsuai untuk mengelaknya daripada menjadi tidak berguna ataupun merosakkan. “Perancangan semula” kadangkala boleh merupakan faktor penting yang

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

membawa kepada kejayaan. Perancangan adalah proses menetapkan matlamat; mentakrif situasi masa kini; mengenalpasti bantuan dan rintangan ke arah pencapaian matlamat dan membentuk suatu perancangan baru bagi mencapai matlamat (sekiranya perancangan terdahulu tidak berjaya mencapai matlamat).

Pelaksanaan program yang berkesan dalam kajian ini adalah merujuk kepada pelaksanaan program pendidikan prasekolah KPM yang merangkumi pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran guru, bahan bantu mengajar, pemantauan dan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) bagi mencapai produk program di peringkat sekolah. Pelaksanaan sesuatu program perlu memberi tumpuan kepada pengurusan proses secara teliti bagi menghasilkan produk dan perkhidmatan melalui aktiviti untuk menjayakan sesuatu program. Justeru, program yang baik dan berkesan adalah impak daripada pertimbangan teliti yang sesuai dengan matlamat organisasi dan kehendak ahli dalam organisasi bagi meningkatkan imej organisasi tersebut. Program pendidikan prasekolah yang berkualiti tinggi ialah program yang mempunyai matlamat untuk menyediakan persekitaran yang selamat dan merangsang untuk perkembangan fizikal, emosi, sosial, estetika, kecerdasan dan bahasa setiap kanak-kanak di samping sensitif terhadap keperluan dan keutamaan keluarga.

1.12.6 Latihan Guru

Latihan guru prasekolah adalah merupakan satu usaha Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk melahirkan guru prasekolah yang kreatif, berketrampilan dan berakhlak mulia. Kurikulum pendidikan guru prasekolah digubal untuk memenuhi ketrampilan, pengetahuan baru, kemahiran baru dan sikap positif untuk membentuk guru yang dinamik sejajar dengan pembentukan negara yang progresif.

1.12.7 Pengetahuan Pedagogi Guru

Pengetahuan pedagogi guru ialah satu jenis pengetahuan yang unik bagi seseorang guru berdasarkan kepada cara guru mengaitkan pedagogi dengan isi kandungan sesuatu disiplin atau apa yang perlu diajar. Integrasi kedua-dua jenis pengetahuan tersebut menghasilkan pengetahuan pedagogi. Pengetahuan pedagogi yang dimiliki oleh seseorang guru prasekolah memainkan peranan yang penting kerana proses ini menyepadukan isi kandungan dan pedagogi untuk pembentukan kefahaman tentang bagaimana topik, masalah

dan isu pengajaran diorganisasikan, diwakili dan diadaptasikan berdasarkan pelbagai minat dan kebolehan murid. Dalam kajian ini, pengetahuan pedagogi guru merangkumi pelbagai strategi dan kaedah pengajaran di prasekolah.

1.12.8 Kemudahan Infrastruktur

Infrastruktur adalah satu set struktur yang bergabung antara satu sama lain seterusnya membentuk satu rangka yang menyokong atau memudahkan keseluruhan struktur tertentu. Dalam kajian ini, kemudahan infrastruktur di prasekolah KPM merangkumi kemudahan ICT, bahan sumber, ruang pembelajaran, padang permainan, tandas, peralatan pembelajaran serta bilik penyediaan makanan dan bilik makan.

1.12.9 Motivasi

Motivasi yang dimaksudkan dalam kajian ini ialah motivasi intrinsik dan ekstrinsik guru prasekolah terhadap perancangan dan pelaksanaan dalam menghasilkan produk program prasekolah KPM yang berkualiti. Motivasi ialah faktor dalaman personal yang mengajak seseorang membuat sesuatu. Motivasi ialah satu daya terhadap keperluan dan kehendak untuk berjaya atau untuk mencapai sesuatu tujuan dan motivasi juga adalah persediaan untuk berjaya atau mengelak daripada kegagalan(Baharom 2007).

1.12.10 Penglibatan Ibu Bapa

Penglibatan ibu bapa dalam kajian ini bermaksud mengambil bahagian dalam aktiviti di tadika sama ada dalam bentuk sumbangan tenaga, kepakaran dan sumber lain yang dapat membantu membangunkan perkembangan murid-murid. Dalam KSPK (2010) dinyatakan bahawa penglibatan ibu bapa, penjaga dan komuniti adalah digalakkan kerana ia adalah elemen penting dalam pelaksanaan kurikulum prasekolah. Pemuafakatan antara guru dan ibu bapa, penjaga dan komuniti dapat membantu dalam perkembangan dan kemajuan murid secara berterusan ke arah melahirkan warganegara yang baik dan bertanggungjawab. Rosazizi Abdul Rahim dan Mohd. Sharani Ahmad (2003), menyatakan penglibatan ibu bapa memberi banyak kebaikan kepada kanak-kanak seperti ibu bapa sendiri boleh berperanan sebagai guru kepada anak-anak yang semestinya memberi satu bentuk peranan yang berbeza daripada dahulu.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.12.11 Pengajaran dan Pembelajaran (PdP)

Pengajaran merupakan satu proses penyampaian kemahiran, ilmu pengetahuan, sikap dan nilai-nilai sehingga menyebabkan perubahan tingkahlaku seseorang murid. Manakala pembelajaran boleh didefinisikan sebagai perubahan tingkah laku yang melibatkan ketrampilan kognitif, emosi, jasmani, intelek dan sosial. Dalam kajian ini pengajaran guru prasekolah yang berkesan dapat dilihat menerusi pendekatan pengajaran yang sesuai digunakan untuk melaksanakan kurikulum yang telah dirancang dan pembelajaran murid prasekolah pula boleh dilaksanakan secara kelas, kumpulan dan individu.

1.12.12 Bahan Bantu Mengajar (BBM)

Bahan bantu mengajar (BBM) adalah segala kelengkapan yang digunakan oleh guru untuk membantunya dalam menyampaikan pengajaran. BBM biasanya boleh dilihat, didengar, dipegang, dibaca, dikisahkan, dirasai, dihidu, digunakan dan sebagainya. Fungsi utama bahan bantu mengajar adalah memudahkan murid untuk memahami isi pengajaran dan bahan bantu mengajar yang berkesan haruslah dapat membantu proses pengajaran dan pembelajaran. Dalam kajian ini BBM ialah pelbagai jenis bahan kurikulum yang terdiri daripada bahan guru dan bahan murid. Bahan guru ialah rujukan standard KSPK. Manakala bahan murid terdiri daripada alat rangsangan perkembangan bahasa dan komunikasi, alat rangsangan awal sains dan awal matematik, alat muzik, alatan seni, alat manipulatif, alat permainan akses kendiri, alat permainan fizikal, alat permainan luar, alat perkembangan kognitif dan prop untuk main peranan.

1.12.13 Pemantauan

Pemantauan adalah suatu tindakan memerhati, memeriksa dan mencerap perkembangan atau kemajuan sesuatu perkara, perkembangan sesuatu projek dan fenomena secara kerap ataupun berkala serta teliti yang bertujuan untuk mengawal, mencegah, memperbaiki, mengawasi, membuat pembetulan dan penambahbaikan. Dalam kajian ini, pemantauan bermaksud tindakan pemeriksaan yang dijalankan oleh pentadbir sekolah, JPN, PPD dan jemaah nazir dalam mendapatkan maklumat yang tepat dan lengkap berkaitan program prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.12.14 Produk Program Transformasi Prasekolah KPM

Produk Program Prasekolah KPM yang diperiksa dalam kajian ini dirujuk daripada matlamat dan objektif am pendidikan prasekolah Kementerian Pendidikan. KPM (2002) mengkategorikannnya kepada aspek-aspek perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak yang merangkumi aspek intelek (kognitif), rohani (moral), emosi (sosial), jasmani (fizikal) serta daya kreatif dan estetika. Produk ataupun hasil program prasekolah yang akan dinilai secara mendalam dalam kajian ini ialah perkembangan kognitif, afektif dan psikomotor kanak-kanak prasekolah. Hal ini kerana kanak-kanak yang telah bersedia ke sekolah dari segi fizikal, mental dan sosioemosi akan mempunyai lebih banyak sikap yang positif terhadap sekolah berbanding dengan kanak-kanak yang belum bersedia (Miriam 1997).

Domain Perkembangan Kognitif

Domain perkembangan kognitif ini memberi penekanan terhadap proses pembentukan konsep, penaakulan dan penyelesaian masalah, semasa murid meneroka ilmu pengetahuan dengan menggunakan pelbagai rangsangan dan media (KPM 2002). Kajian ini akan memberi penekanan terhadap Tunjang Komunikasi (Bahasa Malaysia), awal Sains dan awal Mathemetik.

Domain Perkembangan Afektif

Domain perkembangan afektif ini menekankan penyuburan emosi kendiri yang positif dan stabil ke arah pembentukan peribadi dan perwatakan yang baik bagi membolehkan murid menyesuaikan diri dalam kehidupan bermasyarakat (KPM 2002).

Domain Perkembangan Psikomotor

Domain perkembangan ini menekankan asas pertumbuhan dan pembesaran murid dalam keadaan sihat, selamat dan ceria. Komponen perkembangan ini memberi fokus kepada empat aspek penting iaitu perkembangan motor halus, perkembangan motor kasar, kesihatan dan keselamatan(KPM 2002).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1.15 KESIMPULAN

Bab ini merupakan aspek-aspek berkaitan dengan latar belakang kajian, masalah kajian, kepentingan kajian dan batasan kajian. Ringkasnya, bentuk penilaian merupakan satu aspek penting dalam penentuan pelaksanaan sesuatu program pendidikan. Maklumat dari penilaian dikumpul untuk tujuan mengumumkan pencapaian matlamat dalam membuat keputusan berhubung dengan perancangan dan pelaksanaan program prasekolah KPM di peringkat sekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAB II

ULASAN KEPUSTAKAAN

2.1 PENGENALAN

Bab ini membincangkan tentang penilaian program iaitu berkaitan dengan fungsi, teori dan beberapa model penilaian program yang signifikan dengan kajian. Bahagian awal bab ini membincangkan berkenaan Model Penilaian CIPP oleh Stufflebeam (1971) secara lebih terperinci dan justifikasi penggunaan model CIPP dalam kajian. Bab ulasan kepustakaan ini juga turut mengulas berkenaan program pendidikan prasekolah KPM dalam aspek sejarah, falsafah, matlamat, kurikulum yang digunapakai serta hala tuju program. Bahagian akhir bab ini pula mengandungi perbincangan berkenaan tinjauan yang dibuat ke atas pemboleh ubah-pemboleh ubah kajian ini.

2.2 PENILAIAN PROGRAM

Dodson (1994) mengatakan sekiranya sesuatu program pendidikan itu telah dilaksanakan selama sepuluh tahun atau lebih, penilaian terhadap keberkesanan perancangan dan pelaksanaan program tersebut amat diperlukan agar dapat ditafsirkan nilai dan kegunaan program. Tindakan mengesan bagaimana sesuatu program pendidikan dilaksanakan perlu diberi perhatian. Hal ini kerana sekolah sebagai organisasi pendidikan mesti mempunyai bukti yang kukuh mengenai program yang dilaksanakan di mana penilaian pelaksanaan menjadi asas penambahbaikan kepada organsasi yang *knowledge-driven.*

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Penilaian membawa pelbagai maksud dan sukar untuk didefinisikan mengikut satu perspektif yang tetap sepertimana yang dinyatakan oleh Worthen dan Sanders (1987). Pernyataan ini dipersetujui oleh Wolf (1984) dengan menegaskan bahawa setiap orang akan memberi definisi dan maksud yang berbeza namun yang pentingnya penilaian hendaklah bergantung kepada tujuan dan fungsi penilaian tersebut. Provus (1971) mendefinisikan penilaian sebagai proses untuk menyetujui tentang piawaian program, penentuan sama ada wujud perbezaan antara aspek tertentu dalam program dan menggunakan perbezaan maklumat ini untuk mengenal pasti kelemahan program. Penilaian juga didefinisikan sebagai satu kaeadah untuk meneliti dan mempertimbangkan nilai, kualiti dan kepentingan media-media yang khusus dan program-program pengajaran (Chisholm dan Ely 1976). Manakala Doll (1978) mentakrifkan penilaian sebagai satu usaha yang berterusan dengan tujuan meninjau kesan dari penggunaan kandungan dan proses pendidikan mengikut matlamat yang diinginkan. Pendapat Gay (1985) serta Rossi dan Freeman (1988) menjurus mengatakan penilaian sebagai aplikasi sistematik kepada prosedur penyelidikan sosial bagi mengukur konsep, reka bentuk, implementasi dan kegunaan program intervensi sosial. Penilaian juga dilihat sebagai menilai hubungan antara matlamat dan hasil (Granheim 1990).

Dalam konteks Malaysia, Hussain (2006) menyatakan tujuan penilaian adalah untuk mengukur nilai program yang berterusan dan menganggarkan faedah memperbaikinya, menilai kegunaan inovasi dan inisiatif program, meningkatkan keberkesanan pengurusan dan pentadbiran program dan memenuhi keperluan akauntabiliti. Manakala, Abu Bakar (1986) telah menyatakan penilaian bermaksud satu proses menyeluruh yang merangkumi penentuan objektif, pengutipan maklumat, pemprosesan maklumat dan akhirnya pembentukan kesimpulan. Beliau juga mengatakan apabila proses yang menyeluruh itu dilaksanakan dengan cara yang sistematik dan saintifik, keputusan yang akan dibuat akan menjadi lebih tepat dan berupaya menjawab tujuan keputusan itu dibuat.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Variasi dalam memberi definisi dan takrifan penilaian menjurus kepada satu fahaman umum tentang penilaian iaitu satu proses bagi memperoleh atau memiliki maklumat tentang pelaksanaan sesuatu program. Maklumat-maklumat yang terkumpul dianggap amat berguna untuk dijadikan garis panduan kepada pembuat keputusan atau pihak yang berkenaan dalam memilih siri tindakan bagi menambahbaikkan sesuatu program pendidikan.

2.2.1 Fungsi Penilaian Program

Keberkesanan pengurusan program pendidikan prasekolah bermula dari perancangan yang sempurna, melaksanakan disiplin program dan mengikut model-model kurikulum (Wilucki 1990). Justeru, Bennet (1987) mengatakan bahawa satu usaha perlu dijalankan bagi tujuan mengenalpasti masalah pelaksanaan dan kelemahan yang dihadapi. Suharsimi (1988) mengatakan secara umunya penilaian program adalah bertujuan untuk memperoleh maklumat atau gambaran umum tentang pelaksanaan sesuatu program pendidikan di sekolah. Maklumat-maklumat yang diperoleh ini bermanfaat kepada pembuat dasar atau pembuat keputusan untuk dijadikan panduan bagi memperbaiki masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan sesuatu program di sekolah.

Dalam bidang pendidikan, kajian susulan sering dilaksanakan untuk tujuan menilai keberkesanan sesuatu program pendidikan (Majid 1990). Kajian susulan ini hendaklah menyiasat dan memeriksa kesesuaian kurikulum dan program pendidikan yang terdiri daripada latihan staf, pemantauan program, dan bahan sumber yang dijalankan itu sama ada menepati kehendak masyarakat dan negara ataupun tidak. Kajian susulan tersebut juga perlu menekankan kepada hasil program. Maka banyak pengkaji dalam bidang ini telah membuat kesimpulan dengan mengatakan bahawa penilaian adalah merupakan proses induk untuk mengetahui perkara-perkara yang memenuhi kehendak dan keperluan masyarakat dan juga perkara-perkara yang perlu diperbaiki.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Tiga fungsi utama penilaian dalam sesuatu program pendidkan telah ditemui oleh Suchada (1986) iaitu: pertama - untuk matlamat menentukan keputusan polisi tentang pengiktirafan, penyelenggaraan, perkembangan atau penghapusan program; kedua – bagi memberi kesedaran kepada setiap penerima perkhidmatan tentang isu-isu dan kesan-kesan yang releven terhadap situasi tertentu dan ketiga – untuk membantu para penilai melihat secara kritikal perkara yang kini dilaksanakan untuk menyelesaikan masalah. Stufflebeam dan Shinkfield (1985) mengatakan menilai sesuatu program itu amat penting kerana menurut mereka, penilaian diperlukan untuk penambahbaikan program kepada kumpulan sasaran. Tyler dalam Rudzi (2003) telah menegaskan tujuan memperbaiki sesuatu program kerana penilaian program telah terbukti sebagai satu cara yang berkesan dalam membantu peningkatan program.

Kebanyakan pengkaji penilaian program berpendapat penilaian program boleh dilakukan sama ada secara formatif mahupun secara sumatif. Penilaian secara formatif bertujuan membantu proses penambahbaikan program dan penilaian secara sumatif pula bertujuan menentukan sama ada sesuatu program itu perlu diteruskan (Stufflebeam dan Shinkfield 1985; Suchada 1986) dan juga mempunyai akauntabiliti (Stufflebeam dan Shinkfield 1985). Penilaian yang dilakukan semasa program sedang beroperasi iaitu penilaian formatif bertujuan memberikan maklumat kepada pihak yang bertanggungjawab untuk penambahbaikan program (Scriven 1967) dan penilaian ini merupakan sebahagian daripada proses pembangunan program yang berupaya memberi maklum balas berterusan dengan tujuan membantu perancangan dan hasil program tersebut. Manakala penilaian sumatif dilaksanakan selepas tamatnya sesuatu program ataupun pada akhir program. Penilaian sumatif boleh digunakan untuk memberi jaminan sama ada matlamat program tercapai ataupun bagi menilai keberkesanan keseluruhan program sebaik sahaja sesuatu program itu tamat dijalankan. Penilaian ini mampu membantu pihak yang berkenaan membuat keputusan sama ada program yang diberikan itu perlu ditambahbaikan ataupun tidak.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Penilaian sesudah (ex-post) iaitu penilaian sumatif juga dikenali dengan nama *kajian impak projek atau program*. Terdapat dua tujuan utama dalam menilai sesuatu projek atau program sesudah ianya dilaksanakan (Carruthers, 1977) iaitu pertama: untuk memberi maklum balas kepada pengurusan program itu sendiri; iaitu ini membolehkan pihak ini menilai sama ada program itu telah berjaya atau tidak. Kriteria dalam membuat pertimbangan ini ialah perbandingan antara matlamat asal, prestasi yang dijangka dan pencapaian sebenar objektif-objektif tadi dan prestasi. Kedua, untuk memberi maklum balas kepada proses perancangan. Maklum balas ini memberi pengajaran dari pengalaman yang diperoleh dalam mengurus program dan juga dari perbandingan yang boleh dibuat antara pencapaian program dan matlamat dasar masa kini.

Penilaian sesudah (ex-post) haruslah dianggap suatu tinjauan kembali yang teratur ke atas pencapaian program. Penilaian ini tidak harus berupa satu dokumen pensejarahan yang deskriptif semata-mata. Dua prasyarat yang penting dalam melaksanakan penilaian sesudah program yang perlu diambil kira iaitu pertama program hendaklah mempunyai objektif yang jelas dan mudah diukur; dan kedua, program hendaklah selesai dilaksanakan dengan baik supaya tidak timbul persoalan lagi sama ada semua tindakan penting bagi melaksanakan program telah diambil untuk meliputi semua pihak dalam golongan sasaran (Freeman, 1980). Hal ini kerana menilai sesuatu yang tidak mempunyai objektif yang jelas dan tidak dilaksanakan dengan baik adalah pembaziran sumber (masa, wang dan kakitangan).

2.2.2 Pendekatan dan Model-Model Penilaian

Penilaian program biasanya mempunyai fokus matlamat tertentu serta mempamerkan ruang lingkup untuk mengurus prosedur, bahan, kemudahan dan personel yang terlibat dalam sesuatu program. Faisal (1998) menyatakan faktor penting dalam menjalankan penilaian ialah sejauh manakah penilai dan pelanggan membentuk proses penilaian iaitu daripada tujuan, seterusnya pertanyaan-pertanyaan, prosedur pengumpulan data,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kepada kesimpulan dan cadangan dan akhirnya kepada menggunakan keputusan penilaian. Hal ini kerana penilaian adalah satu kajian sistematik yang direka bentuk, dijalankan dan dilaporkan untuk membantu kumpulan pelanggan bagi menilai atau memperbaiki nilai atau merit sesuatu program (Stufflebeam dan Shinkfield 1985).

a. Pendekatan Penilaian

Pemilihan pendekatan penilaian akan menentukan pemilihan metodologi penilaian sama ada secara kuantitatif ataupun kualitatif (Mohamad Hussin 2006). Pemilihan metodologi pula bergantung kepada masalah yang didefinisikan dan secara pengumpulan, penyimpanan, analisis dan pelaporan data (Miller dan Seller 1990) dan metodologi serta alat penilaian pula akan membantu mengenal pasti keberkesanan sesuatu program (Eseryel 2002). Pendekatan penilaian yang pernah digunakan dalam penilaian pendidikan ialah penilaian berasaskan matlamat, penilaian bebas matlamat, penilaian timbal balas dan penilaian berasaskan sistem (Bramley 1996). Walau bagaimanapun (Philips 1991) mengatakan pendekatan penilaian berasaskan matlamat dan pendekatan penilaian berasaskan sistem lebih sesuai digunakan untuk menilai sesuatu program. Penilaian berbentuk soal selidik, pemerhatian dan temu bual harus digunakan supaya maklum balas yang diperoleh memberi gambaran yang menyeluruh dan sebenar (Jamaluddin et al. 2006).

b. Model-Model Penilaian

Jamaluddin et al. (2006) mendefinisikan model sebagai satu gambaran konseptual tentang sesuatu aktiviti yang dapat menunjukkan perkaitan antara berbagai elemen yang terlibat dalam aktiviti tersebut. Model juga didefinisikan sebagai gambaran atau situasi dunia sebenar yang mudah dan dapat disampaikan secara teratur, sistematik dan mempunyai konsep (Finch dan Crunkilton 1993). Model penilaian sebenarnya mempunyai matlamat dan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

peringkat tertentu untuk memudahkan aktiviti membuat penilaian yang kompleks dan tidak teratur (Mohamad Hussin 2006). Antara model-model penilaian tersebut adalah seperti yang dinyatakan di bawah ini.

i. Model Penilaian Responsif

Stake (1967) mendefinisikan penilaian sebagai suatu nilai pemerhatian jika dibandingkan dengan beberapa piawaian dan beliau menggariskan ciri-ciri pendekatan yang responsif iaitu, pertama sesuatu penilaian yang dilakukan lebih ke arah aktiviti program dari tujuan program; kedua penilaian program mempunyai hubungan dengan orang ramai untuk mendapatkan maklumat; dan ketiga perbezaan perspektif nilai dalam kalangan orang ramai menjadi ukuran dalam melaporkan kejayaan dan kegagalan sesuatu program. Dengan ciri-ciri pendekatan ini, penilaian responsif boleh diaplikasi terhadap sesuatu program yang hendak dinilai. Pendekatan ini adalah suatu sistem yang mengorbankan beberapa fakta dalam pengukuran dengan harapan dapat meningkatkan penggunaan dapatan itu kepada individu atau program itu sendiri.

Kebanyakan perancang lebih teruja untuk menekankan tentang kenyataan maklumat, menggunakan ujian objektif, menentukan satu piawaian program dan laporan penyelidikan. Penilaian jenis ini menurut Stake (1967a) kurang memberi kesan dalam komunikasi formal jika dibandingkan dengan komunikasi biasa. Model ini menurut beliau lebih berdasarkan kepada apa manusia biasa buat untuk menilai sesuatu perkara. Mereka akan memerhati dan kemudian bertindak dan untuk menjalankan kajian ini, penilai terpaksa membuat kerja yang lebih untuk memastikan individu yang dipilih memahami apa yang perlu dilakukan. Mereka juga perlu membuat perancangan yang terperinci dan mencari serta mengaturkan sumber manusia untuk memerhatikan perjalanan program

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

tersebut. Dengan pertolongan mereka, penilai akan menyediakan carta, penggambaran, tujuan dapatan dan membuat graf. Penilai juga perlu menilai kualiti dan rekod personel yang membantu penilai.

Stake juga menamakan model ini sebagai Model Jangkaan-Keselarasan kerana pendekatannya berorientasikan kualitatif dan kolaboratif. Model penilaian ini bertujuan mengumpul maklumat tentang sejarah lepas, transaksi dan hasil. Sejarah lepas adalah maklumat tentang faktor persekitaran pendidikan yang mempengaruhi hasil seperti kriteria murid, kriteria guru dan sumber. Transaksi adalah maklumat tentang proses pengajaran dan pembelajaran seperti interaksi murid dengan guru, interaksi bahan dengan kurikulum dan interaksi antara faktor persekitaran. Manakala hasil adalah maklumat tentang produk jangka pendek dan jangka panjang seperti perubahan kognitif, sikap murid, guru, pentadbir dan komuniti. Herod (2000) mengatakan model ini mempunyai kekuatan dan kelemahannya yang tersendiri iaitu kekuatan model ini ialah maklumat diperoleh daripada pelbagai pihak berkepentingan dengan melihat nilai aspek tertentu pada setiap peringkat. Kelemahan model ini pula ialah penilai memerlukan kemahiran dan pengalaman untuk menyesuaikan diri dengan pandangan, keperluan dan kehendak ramai. Model penilaian ini menentukan apa yang diharapkan dan apa yang sebenarnya diperhatikan (Mohamad Hussin 2006).

Stake mengatakan model penilaian Jangkaan-Keselarasan mempunyai empat fasa iaitu pertama melibatkan permulaan dan penyusunan penilaian. Penilai dan klien membuat perundingan mengenai kontrak penilaian, kebenaran dan jaminan kerahsiaan. ‘Stakeholder’ ialah individu yang terlibat dalam penilaian tersebut dan mereka mempunyai hak untuk mendapatkan atau memberi keizinan akan isu-isu yang berkaitan dengan proses penilaian. Kedua, ialah untuk mengenal pasti penerimaan (concern),

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

isu dan nilai dari 'stakeholder' dan fakta-fakta ini boleh diperoleh dengan cara menemuduga dan menjawab soal selidik. Fasa ketiga ialah mengumpul maklumat yang mempunyai pertalian dengan keperluan, isu, nilai yang dikenal pasti oleh 'stakeholder'. Penilai boleh mendapatkan data dan maklumat secara deskriptif iaitu melalui pemerhatian, naturalistik, temuduga dan ujian piwaian. Fasa keempat iaitu peringkat terakhir ialah menyediakan laporan mengenai keputusan dan cadangan dan format yang sering digunakan untuk menulis laporan ini ialah format kajian kes. Laporan ini mengandungi beberapa isu dan penerimaan yang telah dikenal pasti oleh 'stakeholder'. Ringkasnya Stake (1967) cuba menyatakan bahawa penilaian program digalakkan untuk memfokus kepada hasilan program.

ii. Model Penilaian "Objectives-0riented"

Tyler (1950) telah mengasaskan model penilaian "Objectives-0riented" yang juga dikenali sebagai model pencapaian matlamat ataupun "Goal Attainment Model". Model ini dibina berasaskan keselarasan antara objektif sesuatu program dengan hasil yang sepatutnya. Dalam model penilaian ini, Tyler telah mencadangkan pendekatan mengenal pasti apakah tujuan dan matlamat sesuatu program. Tujuan dan matlamat sesuatu program ini dimaksudkan sebagai objektif khusus yang berbentuk tingkah laku. Sekiranya objektif tercapai maka ini bermakna program itu telah menunjukkan kejayaan. Tetapi sekiranya objektif tidak tercapai sepenuhnya, hal ini bermakna terdapat kelemahan pada peringkat pelaksanaan ataupun objektif yang dipilih itu adalah tidak sesuai. Secara amnya, model ini memberi tumpuan kepada produktiviti dan akauntabiliti dalam sesuatu aktiviti serta sering digunakan untuk mengukur pencapaian dan kemajuan seseorang pelajar. Kajian yang menggunakan model ini didapati akan mengenepikan dimensi proses dalam melaksanakan penilaian

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dan akan sering menanyakan persoalan seperti adakah pelajar-pelajar berjaya mencapai sesuatu objektif? Adakah para guru menjalankan sesuatu kerja dengan jayanya?

Tyler (1950) menetapkan beberapa langkah dalam melaksanakan sesuatu kajian yang akan menggunakan model ini. Iaitu pertama pengkaji perlu mengenal pasti objektif sesuatu program pendidikan yang hendak dikaji; kedua perlu menghuraikan setiap objektif dalam bentuk tingkah laku dan isi kandungan; ketiga pengkaji perlu mengenal pasti situasi mana objektif yang hendak digunakan; dan keempat pengkaji perlu mewujudkan arah untuk mewakili situasi dan mewujudkan arah untuk mendapatkan rekod. Hal ini bermakna Tyler memberi penekanan kepada pengukuran tingkah laku dalam sesuatu objektif yang dibentuk dan juga menumpukan kepada hasil pembelajaran dari input pengajaran. Pada pandangan Tyler tingkah laku pelajar perlu dinilai kerana perubahan tingkah lakulah yang dikehendaki dalam pendidikan.

Walau bagaimanapun, kajian ini tidak dapat dilaksanakan dengan menggunakan model ini kerana terdapat beberapa kelemahan seperti yang dibuktikan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu. Contohnya, Mohammad Sani (1992) mengatakan antara kelemahan tersebut ialah (i) tiada pendapat yang konsisten mengenai siapa sepatutnya memilih objektif ataupun objektif manakah yang patut dipilih; (ii) sungguhpun objektif dapat didefinisikan dari segi pelaksanaannya, masalah untuk mendapatkan hasil pengukuran adalah jauh dari yang dapat dikesan.; (iii) bukan semua pengubal kurikulum bersetuju tentang perlunya menetapkan objektif terdahulu dan (iv) program sesuatu kursus hanya dapat dilihat sebagai satu pendekatan untuk menentukan matlamat, dan kedua-dua isi dan pengalaman pembelajaran yang terlibat akan menjadi panduan ke arah mencapai

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

matlamat bermaksud sesuatu matlamat boleh dicapai melalui beberapa usaha dan pendekatan.

iii. Model Penilaian Metfessel dan Michael

Model Penilaian Metfessel dan Michael (1967) juga memberi penekanan kepada matlamat dan objektif program pendidikan. Model ini mengharapkan supaya matlamat dan objektif boleh disampaikan dan seterusnya mengalakkan proses pembelajaran. Model ini memperlihatkan lapan peringkat atau tahap iaitu (i) melibatkan komuniti semasa menjalankan penilaian: (ii) menekankan matlamat am dan khusus; (iii) menterjemahkan objektif pada peringkat yang senang difahami; (iv) memerlukan pembinaan alat pengukuran bagi menilai pencapaian objektif; (v) memerlukan pemerhatian dan penilaian dari semasa ke semasa; (vi) memerlukan penganalisisan data yang diperoleh; (vii) memerlukan penaksiran terhadap hasil yang dianalisis dan (viii) memerlukan cadangan untuk perubahan beberapa aspek program termasuk pemindahan objektif dan matlamat program.

iv. Model *Presage*

Dunkin dan Biddle (1974) telah memperkenalkan model Model *Presage*. Model ini melibatkan model penilaian 'input output' yang mempunyai empat peringkat pemerhatian iaiti pembolehubah presage, pembolehubah konteks, pembolehubah proses dan pembolehubah akibat. Pembolehubah presage adalah merujuk kepada perkara-perkara yang ada kaitan dengan persediaan sesuatu program. Pemboleh ubah *presage* ialah pemboleh ubah yang memberi tumpuan kepada guru dan pengalaman-pengalaman yang dapat membentuk guru tersebut supaya boleh mengajar dengan lebih baik. Variable konteks pula merujuk kepada ciri-ciri peserta yang terlibat dalam

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

sesuatu program, variable proses bersangkut paut dengan pengajaran dan pembelajaran dan variable akibat adalah perubahan terhadap pengetahuan peserta yang telah mengikut program tersebut.

2.2.3 Model Penilaian Conteks, Input, Proses dan Produk (CIPP) oleh Stufflebeam 1971

Model penilaian *Conteks, Input, Proses* dan *Product* (CIPP) bertujuan untuk mengaitkan matlamat, konteks, input dan proses dengan hasil program dengan fokus untuk menentukan kesesuaian persekitaran dalam membantu pencapaian matlamat dan objektif program. Model CIPP ini mampu menggalakkan pertumbuhan dan menolong pemimpin yang bertanggungjawab menggunakan maklumat dan sebarang sumber yang ada untuk memperbaiki perjalanan sesuatu program.

Model CIPP ini dibina berasaskan teori sistem yang menyatakan bahawa sesuatu sistem adalah terbuka dan berinteraksi dengan persekitaran yang boleh membentuk perkara baru secara kualitatif hasil daripada evolusi berterusan (Heylighen & Joslyn 1992). Teori ini adalah berdasarkan susunan dan perhubungan antara komponen-komponen sebagai satu sistem atau organisasi yang menyeluruh (*holisme*) yang menjelaskan tentang sempadan antara sistem dengan persekitaran, input, output, proses, pernyataan, hairaki, arah matlamat dan maklumat. Model CIPP menyediakan keseimbangan antara teori dan praktis dalam penilaian bagi memperbaiki suatu program. Walaupun Herod (2000) menjelaskan penilaian model CIPP adalah penilaian berorientasikan kuantitatif yang berterusan, komprehensif dan sarat dengan sumber (*resource heavy*), namun Hsieh dan Hsiao (2001) menyatakan model CIPP mempunyai piawai dan matlamat am yang sesuai dilaksanakan menggunakan kaedah pemerhatian, soal selidik, lawatan, temu bual dan teknik persampelan rawak. Kang (1994) dan Jamaluddin (2006) menjelaskan model CIPP lebih lengkap kerana penilaian boleh dilaksanakan secara formatif, sumatif atau secara penilaian kendiri.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dalam model CIPP, penilaian konteks bertumpu kepada penilaian menyeluruh pada peringkat awal pelaksanaan program bagi mengawal input, proses dan produk. Tujuan penilaian peringkat ini untuk menentukan kesesuaian persekitaran di peringkat yang lebih tinggi (Stufflebeam 1971) dalam membantu pencapaian matlamat dan objektif program. Untuk menilai perancangan, pelaksanaan dan hasil program transformasi pendidikan prasekolah KPM, penilaian konteks ini tidak akan disentuh kerana penilaian hanya berfokus kepada perancangan, pelaksanaan dan produk program di peringkat sekolah rendah kebangsaan. (SK)

Manakala penilaian input pula bertumpu pada sumber yang terlibat dalam menentukan pencapaian matlamat dan objektif program. Penilaian input dalam kajian ini ialah latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Dalam perancangan dan pelaksanaan sesuatu program, aspek input yang dinyatakan amat perlu diberi perhatian kerana ianya dapat membantu mencapai matlamat dan objektif yang ditetapkan. Abdul Raof Dalib (1989) dalam Jamaluddin (2006) mengatakan masalah guru, keyakinan guru mengajar dan sikap guru terhadap perubahan perlu ditinjau dan dipantau kerana kejayaan sesuatu program amat bergantung kepada keupayaan guru untuk melaksanakannya dengan penuh semangat dan dedikasi.

Penilaian proses bertumpu kepada proses yang digunakan untuk mencapai objektif dan matlamat program. Maklumat ini perlu diketahui dari semasa ke semasa untuk mengawal pelaksanaan program. Untuk kajian ini, penilaian proses mencakupi konstruk pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Elemen pengetahuan dan kemahiran guru dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dan kemahiran memilih dan menyediakan bahan bantu mengajar adalah faktor penting dalam dimensi proses. Oleh itu, KPM telah menganjurkan Kursus Dalam Perkhidmatan (KDP) untuk guru-guru bukan opsyen prasekolah di samping mewujudkan program Kursus Perguruan Lepasan Ijazah (KPLI) Pengkhususan Prasekolah di institusi-institusi perguruan. Kebanyakan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

program yang dijalankan bertujuan untuk membantu guru-guru menambahkan keupayaan mereka agar dapat menjalankan tugas tanpa menghadapi masalah (Jamaluddin 2006). Sani (1992) mengatakan pendidikan dalam perkhidmatan ataupun yang disebut juga sebagai latihan staf diadakan khas untuk penyampaian kaedah-kaedah pedagogi dan isi kandungan mata pelajaran kepada guru-guru yang berkenaan mengikut perkembangan semasa.

Dalam proses pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah, guru harus menggunakan pelbagai pendekatan mengikut prinsip dan amalan bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak (ABP). Antara pendekatan yang digunakan ialah pendekatan berpusatkan murid, belajar melalui bermain, pendekatan bersepadu, bertema, inkuiri penemuan, konstruktivisme dan pendekatan pembelajaran berasaskan projek (KPM 2010). Pendekatan belajar melalui bermain adalah suatu pendekatan yang terancang dan berstruktur bagi memberi peluang kepada murid-murid belajar dalam suasana yang formal, menyeronokkan, bebas dan selamat. Terdapat pelbagai jenis main yang boleh dirancang dan dilaksanakan oleh guru, antaranya ialah main sosial, main kognitif dan main sosiodrama. Melalui pendekatan ini, murid boleh bermain dan berinteraksi dengan bahan, orang lain atau secara bersendirian. Pendekatan kedua ialah pendekatan bertema yang membawa maksud pengurusan dan pembelajaran melalui topik atau tema yang dipilih bersesuaian dengan masa, tempat, minat dan latar belakang murid. Manakala pendekatan ketiga ialah pendekatan bersepadu yang mampu membantu murid memahami hakikat kehidupan sebenar yang saling berkaitan antara satu sama lain dan tidak terpisah-pisah. Dan pendekatan keempat ialah pendekatan pembelajaran berasaskan projek yang memerlukan guru dan murid bekerjasama untuk mendapatkan satu hasilan yang memenuhi objektif pembelajaran.

Penilaian produk berfokus kepada hasil program setelah sesuatu program itu tamat dilaksanakan. Dalam kajian ini, program yang dimaksudkan ialah program transformasi pendidikan prasekolah KPM yang menyediakan pengalaman

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

pembelajaran kanak-kanak yang berumur empat hingga enam tahun dalam jangkamasa satu tahun atau lebih sebelum masuk ke Tahun Satu. Penilaian produk dalam kajian ini merujuk kepada perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam lima aspek iaitu mental, sosial, emosi, fizikal dan kerohanian. Namun, fokus penilaian produk untuk kajian ini adalah lebih bertumpu kepada perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam aspek sosial, fizikal dan kognitif dalam tahun semasa kajiaan ini dilaksanakan. Setakat ini, dalam pendidikan prasekolah, tidak ada kajian yang dibuat tentang kesan pendidikan dalam ketiga-tiga aspek perkembangan secara serentak terhadap murid-murid prasekolah. Bagaimanapun Mokhtar (1995) dalam kajiannya mengatakan pencapaian akademik di kelas prasekolah berkait rapat dengan darjah kecerdasan kanak-kanak berkenaan. Pencapaian akademik dalam kajian beliau merujuk kepada markah peperiksaan yang diperoleh dalam tempoh persekolahan yang diikuti.

Kajian ini menggunakan Model Penilaian CIPP yang dikemukakan oleh Stufflebeam (1971) yang direkabentuk pada lewat 1960-an bagi memenuhi kehendak penilaian yang berorientasikan objektif. Model penilaian ini mula digunakan di makmal Austin Texas dan mulai digunakan sepenuhnya di Dallas (Jamaluddin et al., 2006). Model ini dipilih untuk kajian ini adalah kerana faktor keberkesananannya bagi mandapatkan hasil formatif dan sumatif, bagi mencari keputusan dan berkeupayaan menyelesaikan masalah.

Dengan menggunakan model CIPP ini, mana-mana pengkaji boleh membuat penilaian sesuatu program sama ada sebelum, semasa atau sesudah program itu berjalan. Hal ini amat berbeza dengan pendekatan model-model lain sama ada sebelum ataupun selepas terciptanya model CIPP ini kerana model ini dibina untuk memenuhi kehendak perancang dan pentadbir program serta bukan sekadar untuk memenuhi kehendak individu. Model CIPP ini direkabentuk oleh penciptanya bukan untuk setakat membukti sesuatu keputusan tetapi juga mampu bertindak sebagai untuk memperbaiki sesuatu peringkat program. Justeru, tugas pengkaji hanya mengumpul

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

data, merancang, menganalisis dan menyediakan maklumat untuk memilih tindakan alternatif serta melaporkan. Menurut Sutfflebeam (1971), tindakan boleh dibuat dalam empat bahagian iaitu keputusan mengenai persekitaran (konteks), keputusan mengenai sumber (input), keputusan mengenai pelaksanaan (proses) dan keputusan mengenai hasil (produk).

Sekiranya dibandingkan dengan model-model penilaian yang lain, model CIPP yang mengandungi dimensi Conteks, Input, Proses dan Produk boleh membuat sesuatu kajian dengan menggunakan keempat-empat dimensi tersebut atau menggunakan salah satu kombinasi yang terdapat dalam dimensi CIPP. Hal ini bergantung kepada kehendak pengkaji program tersebut. Maklumat yang diperoleh dalam sesuatu kajian terhadap sesuatu program boleh dijadikan panduan untuk memantapkan sama ada dari aspek perancangan, penyusunan, pelaksanaan ataupun penghasilan. Tambahan pula sesuatu penilaian yang menyeluruh dalam pendidikan awal kanak-kanak perlulah mempertimbangkan kedua-dua perkara iaitu proses dan produk ataupun hasil (Nor Hashimah dan Khadijah 2000).

2.2.4 Kajian Lepas Mengenai Penilaian Menggunakan *Context, Input, Process* dan *Product* (CIPP)

Beberapa contoh kajian penilaian menggunakan model CIPP sama ada di dalam atau di luar negara dijelaskan secara ringkas dalam bahagian ini.

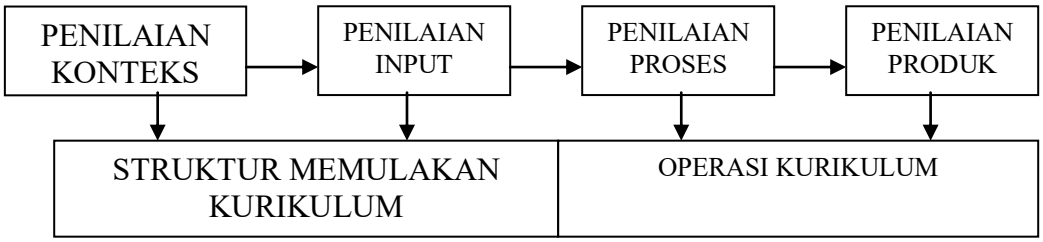
Fowzia (1991) menjalankan kajian penilaian program Kemahiran Hidup Program Peralihan di Wilayah Persekutuan dengan menggunakan model CIPP. Tumpan kajiannya hanya kepada pelajar tingkatan satu, guru dan penyelia petang di enam buah sekolah sahaja. Pendekatan penilaian adalah bertumpu kepada aspek penilaian input dan penilaian proses. Kajian dijalankan secara tinjauan dan temuduga dengan menggunakan soal selidik kepada pelajar, guru dan penyelia petang bagi menyatakn persepsi mereka terhadap mata pelajaran Kemahiran Hidup. Kajian bertujuan untuk meninjau tentang Kurikulum Kemahiran Hidup, perkhidmatan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

sokongan iaitu guru-guru, peralatan, bahan-bahan rujukan dan bentuk pengajaran guru yang mengendalikan kelas Kemahiran Hidup. Dapatan kajian beliau menunjukkan semua guru berpendapat bahawa pelajar dapat menguasai aspek-aspek pengetahuan yang terdapat dalam sukatan pelajaran Kemahiran Hidup. 50% guru menyatakan peralatan untuk mata pelajaran Kemahiran Hidup mencukupi dan keseluruhan guru menyatakan mereka mempelbagaikan strategi pengajaran.

Finch dan Crunkilton (1993) telah mengaplikasi dan mengadaptasi model CIPP untuk menilai kurikulum dengan memperkenalkan model penilaian pedagogi kurikulum. Komponen penilaian utama yang digunakan ialah penilaian konteks, penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk. Penilaian konteks merujuk kepada fokus, matlamat dan objektif kurikulum. Penilaian input adalah berkaitan dengan sumber dan strategi yang digunakan untuk mencapai matlamat dan objektif kurikulum. Penilaian proses adalah untuk menentukan kesan kurikulum kepada pelajar di sekolah. Penilaian produk pula adalah untuk mengenal pasti keberkesanan kurikulum kepada pelajar yang telah melalui kurikulum tersebut. Finch dan Crunkilton (1993) menjelaskan elemen konteks, input, proses dan produk adalah asas paling bermakna untuk menilai kurikulum. Penilaian konteks dan input digunakan untuk menstrukturkan kurikulum dengan memfokuskan kepada pengumpulan maklumat dan membuat keputusan tentang perancangan kurikulum (keputusan menawarkan kurikulum), pembangunan kurikulum (kandungan kurikulum), dan pembangunan bahan kurikulum (kualiti bahan). Manakala penilaian proses dan produk berkaitan dengan operasi kurikulum. Model penilaian pedagogi kurikulum menekankan konsep sistem pakar (*expert systems*), kecerdasan palsu (*artificial intelligence*) dan proses pembangunan berasaskan komputer (*computer-based development processes*) yang dibina berdasarkan konsep asas pembangunan kurikulum. Rajah 2.1 menunjukkan model penilaian pedagogi kurikulum berasaskan model CIPP.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA



Rajah 2.1 Model Penilaian Pedagogi Kurikulum
Sumber: Finch dan Crunkilton (1993)

Hamiah Kamarudin (1997) menjalankan kajian dengan berpandukan model penilaian Konteks-Input-Proses-Produk (Stufflebeam 1971) dengan memberi tumpuan kepada semua aspek penilaian model CIPP. Kajian ini dijalankan dengan tujuan menilai sejauh mana persepsi guru-guru terlatih lepasan maktab dan pensyarah-pensyarah maktab terhadap kurikulum Pendidikan Islam maktab perguruan, khidmat sokongan, bentuk pengajaran dan hasil program secara keseluruhan. Sampel kajian terdiri daripada 160 orang guru terlatih yang berkhidmat di sekolah rendah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur dan 54 orang pensyarah yang mengajar mata pelajaran Pendidikan Islam di maktab perguruan. Data kajian diperoleh daripada dua set soal selidik dan data dianalisis secara kualitatif. Dapatan kajian menunjukkan guru terlatih lepasan maktab mempunyai persepsi positif tentang kepentingan bidang-bidang kurikulum, kecukupan liputan kurikulum dan bersetuju bahawa program pendidkan guru Pendidikan Islam sekolah rendah telah berjaya menghasilkan guru yang berkemahiran, berkebolehan dan berkeyakinan dalam melaksanakan pengajaran Pendidikan Islam KBSR. Walau bagaimanapun responden yang terdiri daripada pensyarah maktab mempunyai persepsi kurang positif tentang kemahiran dan keupayaan guru Pendidikan Islam KBSR. Dapatan kajian juga mendapati sebahagian besar responden berpendapat bahawa kurikulum Pendidikan Islam KBSR di maktab perguruan harus disemak semula.

Kajian Azizi (1999) iaitu secara kuantitatif telah menggunakan model CIPP dengan melibatkan komponen konteks, input, proses dan produk. Tujuan kajian beliau untuk menilai keberkesanan pelaksanaan mata pelajaran Kemahiran Hidup di sekolah

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

menengah. Responden kajian terdiri daripada guru dan pelajar sekolah menengah yang terlibat dengan mata pelajaran Kemahiran Hidup. Kajian mendapati pelaksanaan mata pelajaran Kemahiran Hidup telah menghadapi beberapa masalah dalam aspek peralatan, sokongan pengetua, latihan, kemahiran guru, penilaian dan pemantauan serta pencapaian objektif yang tidak memuaskan.

Shafie (2002) pula menjalankan kajian secara kuantitatif dan kualitatif bertujuan untuk menilai Program Pendidikan Khas di Sarawak juga telah menggunakan model CIPP. Responden kajian beliau yang terlibat dalam soal selidik adalah seramai 311 orang, 12 orang terlibat dalam temu bual dan 6 orang terlibat dalam pemerhatian pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Dapatan kajian menunjukkan dari segi konteks, input, proses dan produk bersesuaian dengan Program Pendidikan Khas. Secara amnya beliau mendapati masih terdapat ruang untuk pembaikan ke atas program tersebut.

Kajian secara kuantitatif oleh Rudzi (2003) telah menggunakan komponen input, proses dan produk daripada model CIPP. Tujuan kajian tersebut adalah menilai keberkesanan pelaksanaan program Diploma Kesetiausahaan daripada perspektif lulusan dan majikan dalam konteks kerelevanannya dengan industri dan profesion kesetiausahaan. Responden terdiri daripada lulusan dan majikan di Lembah Kelang. Kajian tersebut menunjukkan, bagi komponen input ada mata pelajaran yang tidak relevan dan tidak membantu profesion kesetiausahaan, dari segi komponen proses aktiviti berkumpulan sesuai untuk pelajaran berorientasikan teori manakala aktiviti individu sesuai untuk pelajaran berorientasikan kemahiran. Dari segi komponen produk pula, pengetahuan kesetiausahaan begitu berkesan di samping penilaian prestasi kerja dan sikap yang baik di kalangan lulusan.

Mohamad Hussin (2006) dalam kajiannya untuk menilai perancangan dan pelaksaksanaan program pembelajaran kontekstual di sekolah-sekolah teknik di Malaysia juga telah menggunakan model *Context, Input, Process* dan *Product.*

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Rekabentuk kajian ini adalah rekabentuk penilaian program dengan menggunakan kedua-dua kaedah kuantitatif dan kualitatif. Persampelan rawak berstrata digunakan untuk memilih 700 responden dari Sekolah-Sekolah Menengah Teknik di Semenanjung Malaysia terdiri daripada 50 pentadbir, 100 guru Fizik, 100 guru Kimia, 100 guru Matematik dan 350 pelajar. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini ialah soal selidik, protokol temu bual dan senarai semak pemerhatian. Tiga set soal selidik disediakan, Set 1 untuk pentadbir, Set 2 untuk guru dan Set 3 untuk pelajar.

Dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa persepsi pentadbir terhadap perancangan, pelaksanaan, dan hasil program pembelajaran kontekstual adalah lebih tinggi daripada persepsi guru. Persepsi guru terhadap pengajaran dan pembelajaran kontekstual, dan hasil program pembelajaran kontekstual adalah lebih tinggi daripada persepsi pelajar. Terdapat perbezaan yang signifikan antara persepsi pentadbir dan persepsi guru mengenai perancangan, pelaksanaan, dan hasil program pembelajaran kontekstual. Seterusnya, terdapat perbezaan yang signifikan antara persepsi guru dan persepsi pelajar terhadap pengajaran dan pembelajaran kontekstual, dan hasil program pembelajaran kontekstual. Dapatan kajian juga menunjukkan iklim sekolah, pengurusan interpersonal dan motivasi guru memberi sumbangan yang signifikan kepada perancangan program. Iklim sekolah, motivasi guru dan perancangan program memberi sumbangan yang signifikan kepada pelaksanaan program. Motivasi guru, latihan staf dan pengajaran dan pembelajaran kontekstual memberi sumbangan yang signifikan kepada hasil program pembelajaran kontekstual. Akhirnya, pelaksanaan kurikulum, sumber dan infrastruktur, komitmen dan sokongan pentadbiran adalah aspek kritikal yang perlu diambil perhatian sewajarnya bagi meningkatkan keberkesanan program pembelajaran kontekstual.

Ahmad Rafaai Ayudin (2011) dalam kajiannya bertajuk 'Keberkesanan Pengajaran Sejarah Berasaskan Pencapaian Matlamat Pembelajaran, Kesediaan Belajar, Kefahaman Konsep dan Pemikiran Sejarah' pula menggunakan Model Penilaian CIPP oleh Stufflbeam (2003). Kajian yang bertujuan menilai keberkesanan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

pengajaran Sejarah sebagai satu program ini merupakan suatu kajian berbentuk tinjauan. Tinjauan dibuat untuk mengenalpasti tahap keberkesanan, perbezaan yang wujud antara konstruk dan sumbangan konstruk latihan guru terhadap proses serta sumbangan proses terhadap produk pembelajaran. Penilaian input melibatkan kandungan kursus, kemudahan kursus, tenaga pengajar dan kemahiran menggunakan medium pengajaran. Penilaian proses pula melibatkan kejelasan pengajaran dan aktiviti pembelajaran. Manakala penilaian produk mensasarkan kepada pencapaiaan matlamat pembelajaran, kesediaan belajar, kefahaman konsep dan pemikiran Sejarah. Kajian ini melibatkan 382 orang guru dan 1000 pelajar yang dipilih berdasarkan empat zon iaitu Utara, Timur, Barat dan Selatan. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik, Ujian Kefahaman Konsep dan Pemikiran Sejarah serta protokol temubual. Dapatan kajian menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap Program Latihan Guru Sejarah adalah sederhana. Hubungan yang tinggi ditunjukkan antara kemudahan kursus dan tenaga pengajar terhadap kejelasan pengajaran dan hubungan yang sangat tinggi pula ditunjukkan oleh kemudahan kursus dan kemahiran menggunakan medium pengajaran terhadap aktiviti pembelajaran. Kemahiran menggunakan medium pengajaran terhadap proses pengajaran sejarah memberikan sumbangan sebanyak 13% dan kejelasan pengajaran terhadap pencapaian matlamat pula menyumbang sebanyak 22.3%. Kajian ini memberi kesan kepada keyakinan dan keupayaan cara mengajar kefahaman konsep guru Sejarah yang dikatakan masih rendah.

Ahamad Rahim (2012) menjalankan kajian menilai pelaksanaan kurikulum Sejarah Menengah Rendah di sekolah-sekolah menengah di Malaysia dengan mengadaptasi model penilaian CIPP. Penilaian yang beliau jalankan melibatkan tiga dimensi model iaitu IPP. Penilaian input yang dikaji merujuk kepada kandungan buku teks, pengetahuan pedagogi guru dan kemudahan prasarana. Penilaian proses pula mengambil kira pembelajaran aktif yang merangkumi aspek perancangan pdp, proses pembelajaran aktif dan pemantauan kurikulum. Manakala penilaian produk pula merupakan matlamat pendidikan sejarah. Kajian ini melibatkan 147 orang orang guru dan 1441 orang pelajar sebagai sampel dengan soal selidik sebagai instrumen utama.

Dapatan kajian ini secara keseluruhannya menunjukkan pandangan guru-guru terhadap kandungan buku teks Sejarah masih berada pada tahap tinggi tetapi pelajar mengatakan bahawa kesemua konstruk yang diukur memperlihatkan nilai min di tahap yang sederhana. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap kandungan buku teks berdasarkan lokasi sekolah dan perspektif guru terhadap kandungan buku teks, pengetahuan pedagogi guru dan kemudahan prasarana adalah signifikan berdasarkan pengalaman mengajar. Dari segi hubungan input dan proses pula, kajian mendapati kesemua konstruk yang diukur mempunyai hubungan yang berada pada tahap rendah. Dan hubungan antara kandungan buku teks Sejarah dengan pembelajaran aktif pula menunjukkan berada pada tahap sederhana. Kajian ini juga mendapati bahawa pengetahuan pedagogi menyumbang sebanyak 22% terhadap keberkesanan pelaksanaan kurikulum Sejarah. Manakala proses pembelajaran aktif menyumbang sebanyak 40% terhadap pencapaian produk berbanding kandungan buku teks yang hanya menyubang sebanyak 9% terhadap pencapaian produk. Kajian ini mendapati bahawa kandungan buku teks Sejarah peringkat menengah rendah perlu bersifat interaktif dan futuristik agar dapat menarik perhatian pelajar dalam proses pdp.

2.3 PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KPK) yang diwajibkan pada Januari 2003 membolehkan kanak-kanak berumur 5+ tahun memperoleh asas yang kukuh dalam kemahiran komunikasi, sosial dan lain-lain-lain sebagai persediaan ke sekolah rendah. Namun, mulai Januari 2010, Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) telah mula diperkenalkan dan diguna pakai setelah KPK disemak semula. KPK disemak semula untuk memastikan kurikulum baru yang holistik, tidak terlalu akademik dan tidak terlalu membebankan murid-murid, mengikut keperluan semasa serta ada kesinambungan dengan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dapat dilaksanakan (KPM 2010). Sistem pendidikan negara perlu memberi penekanan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kepada pembangunan modal insan, penghasilan pelajar celik minda serta pembentukan warga yang menguasai ilmu, kemahiran dan maklumat.

Justeru, KSPK ialah kurikulum yang relevan dengan keperluan semasa dan cabaran masa depan; dapat memperkukuhkan kemahiran berfikir, berkomunikasi, inovasi, kreativiti dan keusahawanan; dapat memastikan murid mempunyai nilai tambah seperti penguasaan pelbagai bahasa, beretika, yakin diri, jati diri, daya kepimpinan, semangat patriotik, pegangan teguh kepada ajaran agama; dapat memastikan kanak-kanak Malaysia mendapat *early start* dalam pendidikan melalui program prasekolah; dapat menjadikan pengalaman pembelajaran di prasekolah lebih bermakna dan menyeronokkan; dapat memastikan kesinambungan antara prasekolah dengan Tahun 1; dan dapat menambahbaik Kurikulum Prasekolah Kebangsaan yang sedia ada (KPM 2010). Program prasekolah ialah asas kepada pembangunan dan perkembangan domain kognitif, afektif dan psikomotor selari dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK). Program pendidikan prasekolah mampu membangunkan akal manusia dalam melahirkan insan yang berfikiran kritis, kreatif dan inovatif. KSPK diharap dapat melahirkan murid-murid berumur 4+ dan 5+ yang memperoleh asas yang kukuh dalam perkembangan sosioemosi, fizikal, kognitif, sahsiah, persediaan ke sekolah rendah serta pendedahan kemahiran 4M iaitu membaca, menulis, mengira dan menaakul.

KSPK (2010) memberi penekanan kepada enam tunjang kemahiran iaitu komunikasi; kerohanian, sikap dan nilai; kemanusiaan; ketrampilan diri; fizikal dan estetika serta sains dan teknologi. Gaya pembelajaran yang digunapakai ialah pendekatan belajar melalui bermain, bertema, bersepadu, pengajaran dan pembelajaran yang berpusatkan murid, inkuiri penemuan, konstuktivisme dan pembelajaran berasaskan projek.. Manakala fokus proses pendidikan prasekolah adalah meliputi perkembangan sosioemosi, fizikal, kognitif, sahsiah, persediaan ke sekolah rendah serta pendedahan kemahiran 4M – membaca, menulis, mengira dan menaakul (KPM, 2010).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Konklusinya di sini, pertimbangan yang wajar perlu diberikan kepada manfaat program pendidikan prasekolah sambil tidak meringankan isu-isu yang datang seiring dengan setiap program yang dibawa.

2.3.1 Hala Tuju Pendidikan Prasekolah di Malaysia

Pendidikan prasekolah di Malaysia mengalami perubahan sejajar dengan pembangunan negara. Pemikiran rakyat Malaysia tentang pentingnya pendidikan pada peringkat kanak-kanak memberi kesan kepada pertumbuhan dan pelaksanaan pusat-pusat bimbingan dan didikan khas untuk kanak-kanak. Pendidikan prasekolah melalui pelbagai tahap di dalam proses perubahan, perkembangan dan cabaran sebelum memperoleh kematangan yang membantu pertumbuhan sepenuhnya. Penentuan hala tuju pendidikan prasekolah di Malaysia, sama ada kita mahukan ianya sebagai sebahagian daripada sekolah rendah yang formal atau mempertahankan keistimewaannya di luar pendidikan sekolah rendah adalah pertimbangan yang memerlukan pemikiran yang teliti.

Melalui data awal, dianggarkan terdapat kira-kira 5000 buah pusat-pusat prasekolah yang tidak berdaftar dengan KPM di seluruh negara yang diuruskan oleh orang-orang persaorangan, NGO atau badan/syarikat-syarikat korporat. Anggaran jumlah kanak-kanak yang berada di pusat-pusat prasekolah tersebut ialah dalam lingkungan 500,000 orang. Oleh itu, peratus sebenarnya kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah adalah kira-kira 65%. Walaupun begitu, peratusan ini masih lagi rendah berbanding dengan negara-negara maju seperti UK (95%), USA (87%), Switzerland (100%), Finland (100%), Jepun (100%) dan lain-lain. Hal ini bermakna lebih kurang 35% kanak-kanak yang berumur 3-5 tahun di Malaysia masih tidak mendapat sebarang pendidikan awal sebelum melangkah kaki ke persekolahan formal (Aminah dan Mokhtar 2002). Peratusan ini sudah pasti kurang menyenangkan, malah peratusan ini adalah tinggi bagi sebuah negara yang bercita-cita mencapai status negara maju dalam masa 8 tahun lagi.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

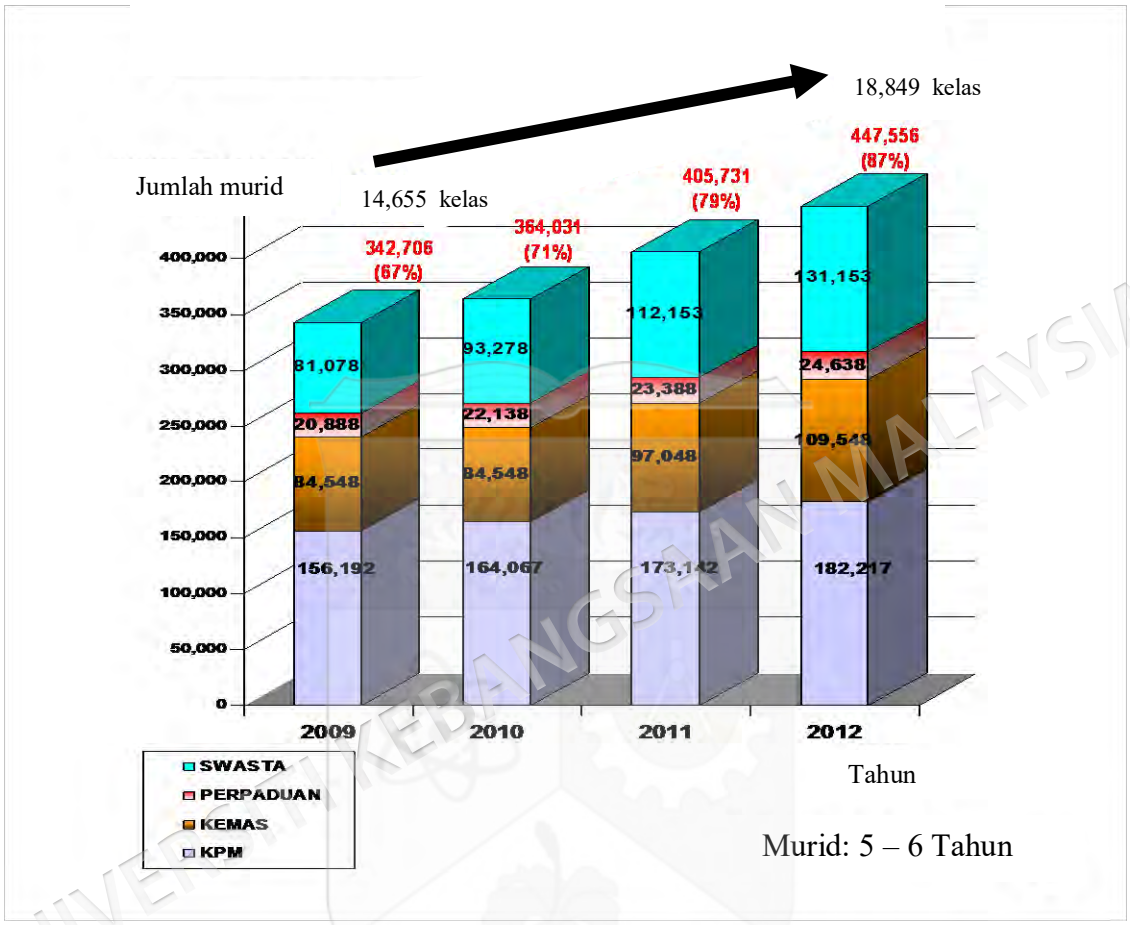
Aminah dan Mokhtar (2002) dalam kajiannya mendapati terdapat 9% kanak-kanak di kawasan-kawasan luar bandar dan di estet-estet tidak mengikuti pendidikan prasekolah. Alasannya ialah tidak ada prasekolah yang berhampiran, tidak mampu kerana yuran dan tambang pengangkutan mahal, tidak ada ahli keluarga yang dapat membantu menghantar dan mangambil anak-anak pergi dan balik dari prasekolah dan kanak-kanak ini diperlukan untuk menjaga adik-adik semasa ayah dan ibu bekerja di ladang. Alasan ini menunjukkan bahawa keluarga yang tidak menghantar anak-anak ke prasekolah adalah dari keluarga yang miskin dan SES rendah. Mereka adalah dari golongan yang tinggal di luar bandar, di kawasan pendalaman dan dari kampung-kampung yang terpencil dan termiskin termasuk orang asli. Bagaimanapun, kini terdapat pelbagai jenis program prasekolah yang ditawarkan secara berdaftar dan tidak berdaftar. Maklumat yang dikeluarkan oleh KPM menunjukkan unjuran pertambahan jumlah murid prasekolah dan kelas antara tahun 2009 hingga 2012 (Rajah 2.2).

Dapat dilihat majoriti kanak-kanak mengikuti pendidikan prasekolah di prasekolah KPM. Manakala tadika swasta yang berdaftar biasanya mengenakan bayaran yuran yang agak tinggi dan keadaannya adalah lebih lengkap pula menduduki tempat kedua popular. Kebanyakannya terdapat di bandar dan mempunyai peralatan pengajaran dan pembelajaran yang lebih canggih dan moden. Tadika KEMAS adalah program pendidikan awal kanak-kanak di bawah Kementerian Pembangunan Desa dan Kemajuan Masyarakat menduduki tempat ketiga. Manakala tadika Perpaduan anjuran Jabatan Perpaduan Negara di bawah Kementerian Perpaduan Rakyat dan Integriti Nasional menduduki tempat keempat.

Rancangan Malaysia Ke Sembilan (2006-2010) melalui Teras Dasar Pembangunan Modal Insan, telah memberi penekanan kepada Program Pendidikan Prasekolah. Program ini akan diperluas untuk menyediakan peluang pendidikan kepada semua kanak-kanak dalam kumpulan umur lima hingga enam tahun. Tumpuan yang lebih akan diberikan kepada program latihan guru prasekolah termasuk guru di

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

prasekolah agensi lain untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran serta memenuhi peningkatan permintaan guru terlatih. Bagi memastikan penyediaan



Rajah 2.2 Unjuran Pertambahan Jumlah Murid dan Kelas Prasekolah Antara Tahun 2009 – 2012
Sumber: KPM (2010)

pendidikan prasekolah yang berkualiti, usaha akan diambil untuk menyediakan pembantu guru prasekolah di semua prasekolah bantuan kerajaan. Di samping itu, program pembangunan awal kanak-kanak yang berumur empat tahun dan ke bawah akan diperkenalkan.

Matlamat Pembangunan Pendidikan Prasekolah adalah untuk menginstitusikan pendidikan prasekolah, menyediakan pendidikan prasekolah untuk kanak-kanak

berumur 5+ tahun, mewajibkan penggunaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di pusat pendidikan prasekolah, dan memantapkan mekanisme pemantauan dan penilaian ke atas program prasekolah.

Pihak pengurusan sekolah perlu merealisasikan hasrat kementerian untuk meningkatkan aksesibiliti pendidikan prasekolah dan rendah bagi memastikan semua kanak-kanak yang berumur 5+ tahun mendapat pendidikan prasekolah dan semua kanak-kanak berumur 6+ hingga 11+ tahun menamatkan pendidikan rendah. KPM akan membekalkan semua sekolah dengan komputer dan meningkatkan penggunaan ICT dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP). Cabaran ini berkait rapat dengan keperluan untuk meningkatkan ekuiti pendidikan pada peringkat prasekolah adalah bagi mengimbangi peluang mendapatkan kemudahan pendidikan berkualiti kepada semua murid. Dalam strategi pelaksanaan pembangunan pendidikan prasekolah, penginstitusian pendidikan prasekolah dilaksanakan dengan mewajibkan pelaksanaan KSPK di semua pusat pendidikan prasekolah, penyediaan kemudahan latihan guru prasekolah, dan pengukuhan mekanisme pemantauan ke atas program prasekolah. Strategi pelaksanaan bagi meningkatkan akses dan ekuiti pendidikan rendah adalah dengan meningkatkan kadar penyertaan, dengan mensasarkan kadar keciciran sifar dalam kalangan murid prasekolah.

Tahun 2010 menyaksikan satu anjakan paradigma dalam menyahut cabaran dan hala tuju pendidikan prasekolah apabila Bidang Keberhasilan Utama Nasional (NATIONAL KEY RESULT AREAs (NKRAs) telah meletakkan pendidikan prasekolah sebagai sub NKRA dalam usaha meluaskan akses pendidikan berkualiti dan berkemampuan. Indeks KPI telah menetapkan peningkatan kadar penyertaan murid prasekolah sebanyak 20% pada akhir tahun 2012 dengan memasukkan semua prasekolah kerajaan dan swasta dalam sistem pendidikan kebangsaan. Peningkatan kadar penyertaan murid ini secara tidak langsung juga meningkatkan keperluan-keperluan lain seperti kurikulum, guru, prasarana, pembantu guru, kemudahan dan alat bantu mengajar serta inisiatif untuk pihak swasta. Keutamaan peningkatan penyertaan

prasekolah adalah berdasarkan inisiatif. Justeru, untuk menyahut cabaran yang telah digariskan tersebut, maka KPM telah merancang beberapa program di bawah NKRA Prasekolah. Antaranya adalah seperti Jadual 2.1.

Selain itu, KPM telah mengenal pasti beberapa cabaran lain dalam menyuluh hala tuju pendidikan prasekolah dan telah bersedia dengan langkah-langkah mengatasi masalah tersebut. Masalah pertama ialah peluang mendapatkan pendidikan prasekolah bagi anak-anak di luar bandar dan pedalaman. Masalah ini diatasi dengan meluaskan bilangan kelas termasuk 'Insitu' dan menyediakan prasekolah berpusat. Masalah kedua adalah permintaan yang tinggi terhadap kemasukan ke prasekolah KPM. Cabaran ini boleh diatasi dengan menyewa premis swasta dan menggunakan semua premis/institusi KPM.

Cabaran ketiga adalah meningkatkan kemahiran dan kualiti kaedah pengajaran dan pembelajaran guru prasekolah. Cabaran ini diatasi dengan latihan yang diselaraskan oleh KPM, pemantauan, semua guru prasekolah terlatih (jangka panjang) dan memberi latihan kepada pensyarah IPGM. Cabaran keempat adalah kesedaran awam tentang kepentingan pendidikan prasekolah terutamanya di luar bandar dan pedalaman. Cabaran ini diatasi dengan mengadakan promosi melalui media-massa dan mengadakan *road-shows.* Cabaran kelima ialah bilangan staf yang mencukupi untuk menguruskan KPI NKRA prasekolah. Cabaran ini boleh diatasi dengan mewujudkan bahagian baru (prasekolah) di KPM, menambah bilangan staf dan mewujudkan jawatan baru**.** Dan cabaran keenam ialah penempatan guru dan pembantu guru di luar bandar dan pedalaman. Cabaran ini boleh diatasi dengan meningkatkan pengambilan guru lelaki, keutamaan kepada pemohon tempatan dan pemberian insentif (KPM 2010b) **.**

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 2.1 Cadangan Program di bawah Inisiatif NKRA Prasekolah

INISIATIF	BILANGAN			
	2009	**2010**	**2011**	**2012**
LATIHAN GURU				
- KPLI (KPM)	-	363	363	-
- Latihan Guru Swasta (1 bulan)	-	488	755	760
- KDP (guru prasekolah sedia ada)	7196	7511	7874	8237
- Kursus Bahasa Inggeris (ELTC) – *one-off*	24	-	-	-
Pembantu Guru (CPD)	315	315 363	363 363	363
Bangunan	10	363	363	
Kemudahan dan ABM	10	363	363	

Sumber : Taklimat National Key Result AREAs (NKRAs) & Minister Key Result AREAs (MKRAs) – (KPM, 2010c)

2.3.2 Kurikulum Pendidikan Prasekolah

Pada asasnya, kurikulum adalah rancangan pengajaran dan pembelajaran yang disusun bagi mencapai sesuatu matlamat pendidikan. Kurikulum adalah asas untuk mengajar dan memberi maksud serta arah pendidikan (Feldman 1991). Catron dan Allen (1999) menjelaskan bahawa kurikulum dibahagikan kepada dua bahagian, iaitu kurikulum nyata dan kurikulum tersembunyi. Kurikulum nyata adalah pengajaran dan pembelajaran secara langsung berkenaan pelbagai aspek perkembangan kanak-kanak seperti jasmani, emosi, rohani dan intelek, merancang aktiviti dan membuat penilaian. Manakala kurikulum tersembunyi pula ialah perkara yang dipelajari oleh kanak-kanak

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

secara tidak langsung seperti tingkah laku dan tindakan guru serta pengaruh persekitaran.

Feldman (1991) mengatakan bagi membentuk kurikulum, perlu ada lima komponen iaitu (i) falsafah - langkah pertama untuk membentuk kurikulum adalah menetapkan falsafah. Falsafah menggambarkan tujuan prasekolah, nilai dan kepercayaan guru berkenaan bagaimana kanak-kanak belajar. Falsafah yang dipegang oleh para guru prasekolah mempengaruhi keputusan yang dibuat untuk kanak-kanak; (ii) matlamat dan objektif - matlamat dan objektif yang dibentuk adalah panduan program bagi memulakan pembelajaran yang diperlukan oleh kanak-kanak. Matlamat yang ingin dicapai adalah luas dan umum. Berdasarkan matlamat, objektif perlu ditulis dalam bentuk yang boleh diperhatikan supaya guru boleh mengukur atau menilai kurikulum yang ingin diperoleh.

Oleh kerana kanak-kanak belajar pada tahap yang berbeza-beza, setiap kanak-kanak tidak seharusnya mencapai semua objektif. Guru perlu menyesuaikan objektif dengan sesetengah kanak-kanak ataupun menggembangkan objektif untuk kanak-kanak yang lain: (iii) isi kandungan – isi kandungan atau konten adalah maklumat, mata pelajaran ataupun unit-unit yang dipilih untuk mencapai matlamat dan objektif pengajaran dan pembelajaran; (iv) aktiviti pembelajaran - melibatkan pengalaman, aktiviti dan bahan yang dirancang untuk kanak-kanak. Aktiviti pembelajaran perlu berkaitan dengan konten dan objektif serta sesuai dengan kehendak dan tahap kanak-kanak; dan (v) penilaian - Penilaian adalah komponen terakhir kurikulum dan perkara yang selalu diabaikan. Penilaian adalah proses menilai sama ada matlamat dan objektif tercapai. Penilaian boleh dijalankan secara formal dengan menggunakan senarai semak ataupun secara tidak formal iaitu melalui pemerhatian dan rekod anekdotal. Penilaian membolehkan guru membuat pengubahsuaian di dalam strategi pengajaran dan memperbaiki kurikulum

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.3.3 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)

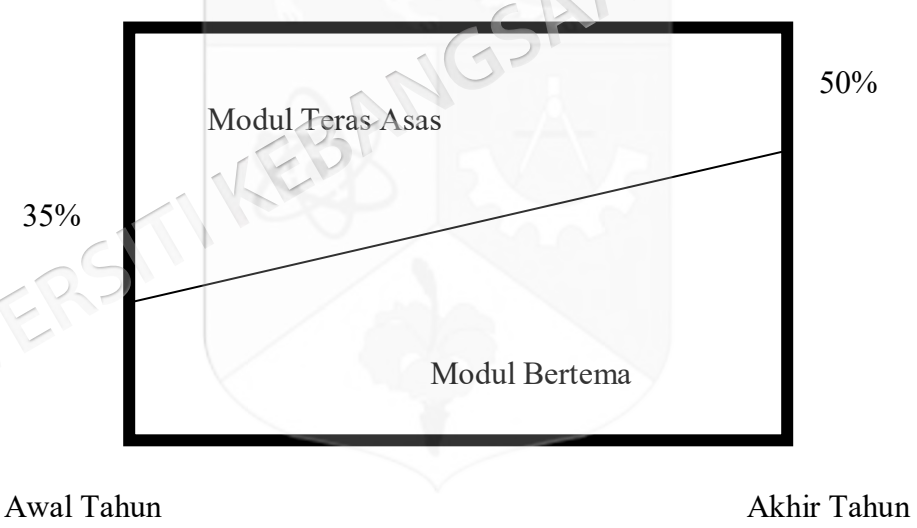
Tahun 2010 menyaksikan transformasi kurikulum dalam pendidikan prasekolah dilaksanakan. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) telah direka bentuk berasaskan standard dan berbentuk modular (BPK 2010). Standard Kandungan (SK) dan Standard Pembelajaran (SP) telah dimasukkan sebagai elemen penting dalam pembinaan KSPK ini. SK bermaksud penyataan spesifik tentang perkara yang murid patut ketahui dan boleh lakukan dalam suatu tempoh persekolahan merangkumi aspek pengetahuan, kemahiran dan nilai. Manakala SP pula bermakna satu penetapan kriteria atau indikator kualiti pembelajaran dan pencapaian yang boleh diukur bagi setiap SK.

KSPK mengandungi Dokumen Standard Kurikulum, Standard Kandungan dan Standard Pembelajaran. Tujuan utama penetapan standard adalah untuk menjamin ekuiti dan kualiti. Ekuiti membawa maksud semua murid diberi peluang pendidikan yang sama dan kualiti pula membawa maksud bahawa semua murid perlu diberi pendidikan yang berkualiti. Lantaran itu, matlamat kurikulum berasaskan standard adalah untuk memberi pendidikan berkualiti yang sama kepada semua murid. Pelaksanaan KSPK ini menuntut kebertanggungjawaban (*accountability*) daripada guru dan pentadbir dalam memastikan semua murid melepasi piawai standard yang ditetapkan dan memastikan semua prasekolah awam dan swasta mematuhi keperluan dalam KSPK. Selain itu, program pendidikan prasekolah juga perlu menetapkan skema dan piawai pengukuran yang selaras keperluan standard. Penetapan ilmu, kemahiran dan nilai perlu diukur dengan jelas untuk tujuan meningkatkan tahap pembelajaran murid, mengenal pasti strategi penambahbaikan *(assessment for learning)* dan perlu melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah (BPK 2010).

Kurikulum yang berbentuk modular ini merupakan satu kurikulum yang kandungannya diorganisasikan dan seterusnya disampaikan dalam bentuk bahagian atau unit. Bahagian atau unit ini dinamakan modul. Terdapat dua jenis modul iaitu Modul Teras dan Modul Bertema. Modul Teras mengandungi Bahasa Malaysia,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Bahasa Inggeris, Bahasa Cina / Bahasa Tamil, Pendidikan Islam/ Pendidikan Moral, Matematik dan aktiviti di luar (*Outdoor activity)*. *Modul Bertema* pula merupakan modul bersepadu yang merangkumi unsur-unsur dalam keenam-enam Tunjang dan juga unsur kreatif, kritis dan inovatif. Modul Bertema dibina menggunakan isu kehidupan/peristiwa seharian kanak-kanak. Pengajaran dan pembelajaran menggunakan modul ini dikatakan sebagai bersifat dinamik. Pertambahan dan pengurangan kandungan boleh dilakukan tanpa menjejaskan keseluruhan kurikulum dan pelaksanaan pdp yang fleksibel dapat dijalankan serta guru mempunyai pilihan menggunakan modul mengikut kesesuaian masa dan keadaan. Masa diperuntukkan untuk setiap Modul Teras dan Modul Bertema adalah seperti Rajah 2.3. KSPK juga membuat perubahan dalam aspek istilah perkembangan. Sekiranya KPK menggunakan komponen, maka KSPK pula menggunapakai istilah tunjang.



Rajah 2.3 Cadangan Peratusan Peruntukan Waktu untuk Modul Teras Asas dan Modul Bertema di Kelas Prasekolah yang Bahasa Pengantar Bahasa Malaysia
Sumber: BPK, 2010(b)

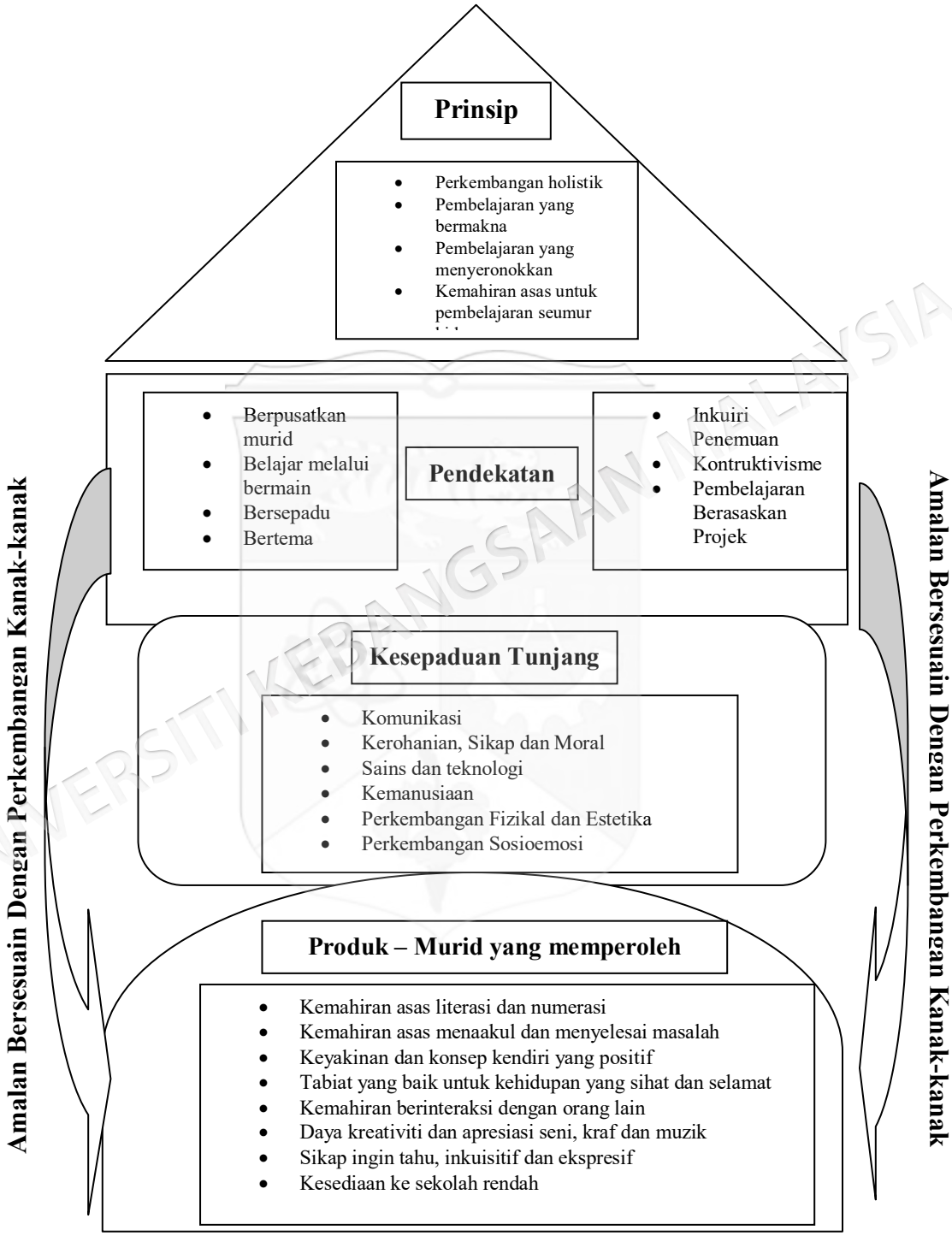
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

KSPK dibina berlandaskan prinisip Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) dan teori pembelajaran konstruktivisme (Rajah 2.4) di mana murid membina pengetahuan sendiri, pengajaran tidak dijalankan secara *spoon feeding; m*urid diberi peluang untuk berfikir dan menyelesaikan masalah; perbezaan individu dibenarkan; murid belajar mengikut kadar sendiri; dan guru mengajar dengan mengaitkan pengalaman seharian murid. Standard Pengajaran dan Pembelajaran KSPK menerangkan apa yang perlu diketahui dan dilakukan oleh guru prasekolah semasa pengajaran dan pembelajaran. Standard Pengajaran dan Pembelajaran pertama ialah guru prasekolah perlu membuat perancangan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan keperluan kurikulum dan keperluan kanak-kanak; kedua, guru prasekolah perlu menggunakan pendekatan yang bersesuaian dengan tahap perkembangan kanak-kanak (*developmentally appropriate*) supaya pembelajaran berkesan dan membawa makna kepada murid; ketiga, guru prasekolah menjalankan pentaksiran secara berterusan menggunakan pelbagai kaedah seperti yang dinyatakan di Standard Pentaksiran; keempat, guru prasekolah perlu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif dalam bilik prasekolah; kelima, penglibatan ibu bapa dan komuniti setempat amat penting dalam pendidikan awal kanak-kanak. Guru memainkan peranan yang penting dalam membina perhubungan antara sekolah dan ibubapa murid; dan keenam, guru prasekolah menghadapi keadaan di mana terdapat murid keperluan khas dalam kelas mereka. Guru prasekolah perlu membantu mengenalpasti murid keperluan khas ini dan memberi nasihat yang bersesuaian kepada ibu bapa.

Standard Pentaksiran dalam KSPK pula menggariskan bahawa pentaksiran harus dijalankan konsisten dengan tujuan pentaksiran yang ditetapkan; pentaksiran harus dijalankan ke atas pengetahuan, kemahiran dan sikap yang dirangkumi dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan; Pentaksiran dijalankan secara berterusan sepanjang masa; Kaedah pentaksiran harus sah dan sahih, sesuai dengan perkembangan kanak-kanak dan berasaskan kaedah saintifik; hasil pentaksiran digunakan untuk merancang tindakan susulan demi meningkatkan mutu pengajaran

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dan pembelajaran dan untuk membantu pengajaran; dan pentaksiran harus dijalankan dengan penuh beretika serta hak asasi kanak-kanak perlu dipatuhi.



Rajah 2.4:Kerangka Konsep KSPK
Sumber: Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) 2010(b)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.3.4 Kajian Lepas Mengenai Pendidikan Prasekolah di Malaysia

Beberapa kajian yang telah dijalankan mengenai pendidikan prasekolah di Malaysia dijelaskan secara ringkas pada bahagian ini. Kebanyakan kajian yang akan dijelaskan ini adalah pada peringkat pengajian sarjana dan kedoktoran serta kertas kerja di universiti-universiti tempatan.

Rohaty Mohd. Majzub (1984) telah menjalankan kajian mengenai prioriti matlamat pendidikan prasekolah di antara ibu bapa, guru dan pakar di Malaysia. Kajian dilakukan kepada 882 orang ibu bapa, 403 guru dan 48 pakar daripada pelbagai latar belakang tadika. Pengkaji telah menggunakan soal selidik. Keputusan kajian menunjukkan bahawa wujud perbezaan yang signifikan mengenai matlamat pendidikan prasekolah di kalangan ibu bapa, guru dan pakar. Pakar-pakar pendidikan prasekolah meletakkan markah pada bahagian perkembangan fizikal sebagai paling penting berbanding dengan ibu bapa yang menganggapnya paling kurang penting. Ibu bapa dan guru memberikan markah yang paling tinggi terhadap domain intelek atau domain akademik. Kajian juga mendapati ada hubungan yang signifikan dalam kalangan ibu bapa, guru-guru dan pakar terhadap domain sosial, emosi dan spiritual. Perbezaan yang signifikan terhadap domain-domain tersebut mengikut keutamaan wujud di antara prasekolah bandar dan luar bandar.

Kajian Kementerian Pendidikan Malaysia dengan kerjasama UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund pada 1980 hingga 1984 mendapati kanak-kanak yang mempunyai pengalaman pendidikan prasekolah lebih bersedia untuk mengikuti pendidikan formal di sekolah rendah. Kajian ini disokong oleh kajian Abdul Halim et al. (2000) yang mengatakan bahawa kajian-kajian di negara-negara maju telah membuktikan bahawa kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah mempunyai kesan positif terhadap perkembangan kognitif dan afektif kanak-kanak peringkat Gred I dan Gred II.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Noriah (1981) telah menjalankan kajian ke atas 74 orang ibu bapa kanak-kanak yang belajar di lapan buah sekolah tadika swasta di sekitar Kuala Lumpur. Hasil kajian tersebut mendapati ciri-ciri guru yang dipentingkan oleh ibu bapa ialah tingkah laku serta budi pekerti yang baik, menyayangi kanak-kanak dan guru mempunyai pengetahuan serta kefahaman terhadap matlamat dan proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak. Budi pekerti yang baik dan perasaan penyayang boleh dipupuk sendiri oleh guru tetapi pengetahuan dan kefahaman mengenai matlamat dan proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak perlu dipelajari melalui kursus atau latihan sebelum melibatkan diri dengan pendidikan kanak-kanak. Selain daripada itu dapatan beliau menunjukkan bahawa guru-guru prasekolah akan dapat melaksanakan sebaik mungkin segala tugas yang perlu dijalankan oleh mereka kerana mereka memahami kehendak dan matlamat pendidikan tersebut.

Muhamad bin Hj. Daud (1993) telah menjalankan kajian untuk meninjau tugas dan masalah guru dan pembantu guru dalam melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Sampel kajian beliau terdiri daripada 12 orang guru dan 11 orang pembantu guru Tabika Perpaduan yang dianjurkan oleh Jabatan Perpaduan Negara di Selangor Darul Ehsan dan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Kajian ini berbentuk deskriptif menggunakan kaedah temubual di mana pandangan dan pendapat responden telah dianalisis dan dihuraikan. Antara dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa seorang guru yang berpengalaman tentang selok-belok kurikulum dan pengurusan tabika dapat menentukan keberkesanan pengajaran dan menjadikan pendidikan tabika lebih cemerlang dan berdaya maju. Bagi guru-guru atau pembantu guru yang baru dilantik, mereka didapati menghadapi pelbagai masalah, halangan dan dilema ketidakpastian tuju hala untuk mendidik dan memperkembangkan potensi kanak-kanak. Daripada dapatan kajian Muhamad (1993) mengenai kekerapan menghadiri kursus atau latihan didapati kekerapan berkursus bagi pembantu guru dan guru adalah seimbang. Pengetahuan yang diperoleh membolehkan mereka bertugas lebih sempurna dan cemerlang berbanding dengan mereka yang tidak pernah berkursus. Menghadiri kursus dalam kalangan guru juga adalah sebagai memenuhi keperluan pentadbir.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Muhamad (1993) juga menegaskan bahawa tugas guru-guru di tabika berkait rapat dengan teori pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak. Oleh kerana pendidikan di tabika berlandaskan teori-teori pertumbuhan dan perkembangan tersebut, guru hendaklah mengaplikasikan teori-teori tersebut dalam proses pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak. Pemahaman dan penghayatan guru terhadap matlamat pendidikan tabika harus wujud dalam diri guru. Kekurangan dan kecetekan pengetahuan mengenai teori-teori dan matlamat pendidikan tersebut menyebabkan guru-guru mempunyai tahap keyakinan menjalankan tugas yang rendah.

Zuraida (2003) dalam kajiannya yang bertajuk sikap dan keyakinan guru-guru prasekolah dalam pengajaran mengatakan adalah penting untuk kajian-kajian dijalankan bagi menerokai pemikiran dan kepercayaan guru agar pengalaman yang bersesuaian dapat diadakan semasa mereka mengikuti program-program peningkatan profesionalisme berkaitan pendidikan prasekolah terutama tentang pendidikan sains. Kajian ini adalah untuk mengetahui sikap dan kepercayaan mereka terhadap pengajaran sains. Aliza Alias (2003) dalam kajiannya yang bertajuk pendidikan prasekolah bagi kanak-kanak berkeperluan khas mengkaji tentang isu-isu yang berkaitan dengan prasekolah untuk kanak-kanak berkeperluan khas dan keperluan perkhidmatan sokongan dalam membantu kanak-kanak khas ini mendapatkan pendidikan yang sewajarnya di peringkat prasekolah. Kajiannya mendapati pelaksanaan pendidikan prasekolah perlu mengambilkira keperluan yang bersesuaian dengan masalah individu kanak-kanak itu. Selain dari pengubahsuaian sesi pengajaran dan pembelajaran yang berdasarkan keperluan, kemampuan dan minat kanak-kanak khas, perkhidmatan sokongan lain juga perlu disediakan seperti terapi pertuturan dan terapi cara kerja.

Jamilah dan Salimah (2003) dalam kajian mereka bertajuk peranan dan pengaruh aktiviti melukis dalam meningkatkan keyakinan diri berkomunikasi sosial secara berkesan dalam kalangan kanak-kanak prasekolah mendapati aktiviti melukis berperanan dalam meningkatkan keyakinan diri berkomunikasi sosial kanak-kanak

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dengan menggunakan teknik-teknik pembelajaran yang bersesuaian. Kajian juga mendapati terdapat hubungan antara latarbelakang keluarga dengan tahap keyakinan diri berkomunikasi sosial secara berkesan dalam kalangan kanak-kanak yang dipilih. Kajian ini telah dijalankan ke atas lima orang kanak-kanak berumur lima tahun yang dipilih secara rawak di sekolah Tadika Methodist Tanjong Malim, Perak dari pelbagai latarbelakang. Kajian dijalankan selama enam minggu. Objektif kajian untuk melihat peranan dan pengaruh aktiviti melukis dapat meningkatkan keyakinan diri berkomunikasi sosial secara berkesan dalam kalangan kanak-kanak prasekolah.

Kamarulzaman dan Nordin (2003) membuat kajian bertajuk kemahiran komunikasi interpersonal dalam pendidikan prasekolah. Tujuan kajian ini untuk mengkaji tahap penguasaan kemahiran komunikasi interpersonal guru-guru prasekolah. Kajian ini melibatkan pencerapan penyelidik dalam pengajaran-pembelajaran guru-guru prasekolah, Pengkaji menyatakan kemahiran komunikasi interpersonal merupakan satu keperluan apabila Pusat Perkembangan Kurilulum (2002) membuat kenyataan yang proses pembelajaran kanak-kanak prasekolah seharusnya tidak formal. Kemahiran yang bersifat psikologikal ini perlu dikuasai oleh guru prasekolah memandangkan mereka terpaksa berhadapan dengan pelbagai masalah dan kerenah kanak-kanak ini. Mereka juga terpaksa berhadapan dengan kehadiran ibu bapa yang mengambil berat tentang pendidikan anak-anak mereka.

Mohd. Yusof, Naimah dan Salleh (2003) mengkaji tajuk mengapa mengajar? Kajian terhadap guru prasekolah di Sabah. Bagi mengenal pasti isu-isu yang dinyatakan di atas seramai 127 guru tadika prasekolah Jabatan Pendidikan Sabah telah terlibat dalam kajian ini. Ujian Statistik dilaksanakan bagi mengesan pengaruh demografi guru berkenaan terhadap tiga faktor motif (altruistik, ektrinsik dan intrinsik) mendapati tiada sebarang pengaruh terhadap mereka semasa pemilihan profesion perguruan di peringkat prasekolah. Berdasar statistik tersebut, ketiga-tiga faktor motif dan demografi guru-guru berkenaan mempunyai skor yang tinggi. Ringkasnya, pembentukan insan guru prasekolah di Sabah adalah hasil nilai motif altruistik,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

ektrinsik dan intrinsik itu sendiri dan bukan faktor demografi. Kepentingan niat menjadi keutamaan pemilihan profesion perguruan oleh guru-guru prasekolah.

Justeru, pengkaji mengatakan langkah mewajibkan pendidikan prasekolah secara beransur-ansur oleh Kementerian Pendidikan Malaysia adalah tepat. Penekanan serius ini khususnya terhadap kanak-kanak yang berusia antara 4-6 tahun. Mereka telah diberi pilihan sama ada mendapatkan pendidikan prasekolah *annex* di sekolah-sekolah rendah kerajaan atau lain-lain institusi pendidikan prasekolah. Bagi melahirkan generasi masa hadapan yang cemerlang, guru-guru pendidikan prasekolah ini seharusnya komited, berdedikasi, berkebolehan dan mempunyai sikap kasih atau altruistik terhadap kanak-kanak.

Nor Hashimah dan Yahya (2003) dalam kertas kerjanya yang bertajuk pendidikan prasekolah - pembinaan generasi akan datang membincangkan program yang boleh dilaksanakan guru dan ibu bapa bagi memberi didikan dan perhatian kepada semua aspek perkembangan secara menyeluruh dan seimbang. Mereka mengatakan Malaysia mengkehendaki generasi yang cemerlang dalam semua aspek perkembangan yang meliputi aspek jasmani, sosioemosi, rohani dan intelek. Negara mahukan kanak-kanak yang berjaya dalam akademik dan sekali gus sihat dari segi fizikal, pandai mengawal perasaan atau emosi, boleh bergaul dan berinteraksi serta berkomunikasi dengan baik, taat kepada perintah Tuhan dan agama, dapat membuat keputusan dan menyelesaikan masalah dengan bijak, boleh berdikari, mempunyai keyakinan diri dan konsep diri yang positif. Mendidik dan memberi perhatian bermaksud memastikan bahawa pengetahuan dan kemahiran yang hendak diajar atau diterapkan kepada kanak-kanak sudah dikuasai dan dapat dilakukan serta diamalkan oleh kanak-kanak dengan betul dan berkesan.

Nordin dan Sabariah (2003) mengatakan matlamat akhir aktiviti prasekolah adalah menyediakan kanak-kanak dengan pengalaman yang sesuai dari segi sosioemosi, kognitif, kerohanian, estetika dan lain-lain. Kecemerlangan kanak-kanak

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dalam bidang aspek ini adalah hasil daripada aktiviti-aktiviti yang berlaku di prasekolah sama ada di bilik darjah atau di luar bilik darjah. Untuk mengetahui keadaan dan keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran, soal selidik tentangnya telah dikemuka kepada ibu bapa dan guru-guru. Perbincangan mengenai tentang keadaan pengawasan, penglibatan kanak-kanak, penyediaan dan perancangan oleh pemaju masyarakat, tahap kemesraan dalam pengendalian dan tunjuk ajar serta bimbingan yang dilakukan. Manakala pencapaian kanak-kanak di tadika dilihat melalui soalan-soalan yang menumpukan kepada beberapa bidang seperti pra bacaan, pra bilangan, pra tulisan, kemahiran sosial, perkembangan kerohanian, perkembangan fizikal dan estetika. Sampel kajian terdiri daripada 35 orang ibu bapa dan 25 orang guru tadika di 8 buah institusi tadika. Hasil kajian menunjukkan suasana pengajaran dan pembelajaran dapat dianggap sebagai peringkat perantaraan di mana segala faktor input berinteraksi untuk menghasilkan pencapaian.

Tajullaripin dan Putri Zabariah (2003) dalam satu kajian kes terhadap cara guru melaksanakan kemahiran menyiasat dalam pengajaran di prasekolah meneliti tiga persoalan utama dalam pengajaran kemahiran menyiasat iaitu; (a) apakah faktor yang dipertimbangkan oleh guru semasa merancang pengajaran kemahiran menyiasat, (b) sejauh mana guru membina soalah mengikut Taksonomi Cogaff (Ghazali Mustapha, 1997), dan (c) sejauh mana guru melibatkan kemahiran proses sains dalam aktiviti penyiasatan. Sampel kajian yang dipilih adalah seorang guru yang mengajar kelas prasekolah di sebuah sekolah rendah bantuan kerajaan. Bagi tujuan pengutipan dan pengumpulan data kajian ini, tiga kaedah pengutipan data bagi kajian kes digunakan iaitu pemerhatian, temu bual, dan bukti dokumen.

Data-data yang diperoleh dari ketiga-tiga kaedah ini dianalisis untuk membuat suatu rumusan bagi kajian ini. Hasil kajian mendapati bahawa semasa prsoses merancang pengajaran, subjek kajian telah mempertimbangkan faktor seperti tema pengajaran, tajuk, guru, murid dan bahan bantu mengajar dalam perancangan pengajaran kemahiran menyiasat. Bagi aktiviti penyoalan, kajian ini mendapati subjek

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kajian paling kerap menggunakan soalan tahap pengetahuan. Tahap soalan yang kedua paling kerap digunakan adalah soalah tahap analisis. Dapatan ini bersesuaian dengan aktiviti penyiasatan yang dijalankan kerana murid perlu membuat analisis terhadap maklumat yang diberi. Dari segi kemahiran proses sains, didapati bahawa kemahiran pemerhatian dan pengelasan merupakan proses sains yang paling kerap digunakan oleh murid dalam aktiviti penyiasatan.

Zulkifli (2003) mengatakan pendedahan Pendidikan Islam kepada seseorang individu muslim perlu dimulakan sejak mereka masih kecil lagi. Ketika di alam kanak-kanak mereka hendaklah diajar mengenal Allah dan lain-lain perkara asas dalam Islam. Penekanan terhadap pendidikan Islam wajar dilakukan ketika mereka mula belajar mengenal huruf. Berbagai permasalahan akan timbul sekiranya tiada pendedahan Pendidikan Islam di peringkat ini. Bagi pengkaji, alam persekolahan secara formal seseorang individu adalah bermula ketika mereka belajar di prasekolah. Sistem pembelajaran di peringkat prasekolah tidak wajar mengabaikan aspek tersebut dalam kurikulum pendidikan mereka. Justeru kajian bertujuan mengenalpasti kedudukan Pendidikan Islam dalam kurikulum pembelajaran prasekolah yang berjalan kini. Pengkaji menjadikan kurikulum pendidikan beberapa prasekolah milik kerajaan dan swasta sebagai bahan kajian. Tumpuan adalah dengan melihat peratusan pengajaran Pendidikan Islam dan matapelajaran yang diajar. Penulis menggariskan beberapa pandangan mengenai keperluan memasukkan Pendidikan Islam sebagai sebahagian daripada pengajaran yang berjalan. Cadangan-cadangan turut dikemuka ke arah memantapkan lagi pembelajaran Pendidikan Islam di peringkat prasekolah.

Kajian berkenaan penilaian program pendidikan prasekolah KPM di peringkat sekolah kebangsaan kerajaan secara menyeluruh melibatkan input, proses dan produk belum banyak dilakukan oleh pengkaji-pengkaji Malaysia. Bagaimanapun, terdapat beberapa kajian pada peringkat pelajar sarjana dan kedoktoran di universiti-universiti tempatan yang menyentuh bahagian-bahagian tertentu dalam proses pelaksanaan program pendidikan prasekolah boleh dijadikan panduan dan rujukan. Hal ini sesuai

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dengan kenyataan Rohaty (1996) bahawa penyelidikan dalam bidang pendidikan prasekolah di Malaysia melambangkan usaha-usaha menilai bidang tersebut. Dan mengikut beliau, kajian yang dilaksanakan berfokus kepada hirisan lintang dan kajian yang berbentuk jangka panjang yang amat diperlukan adalah kurang. Kaedah kajian yang dijalankan pula banyak berasasskan tinjauan, temubual, soal selidik dan pemerhatian.

Abu Bakar Nordin (1993) mengkaji penilaian kesan ataupun hasil program pendidikan prasekolah, mendapati bahawa guru-guru tahun satu di sekolah mempunyai pandangan positif terhadap kanak-kanak yang menghadiri tadika. Mereka berpendapat bahawa kanak-kanak yang menghadiri tadika mempunyai kesediaan yang tinggi dalam membaca dan mengira. Manakala Abdul Halim et al. (1989) dalam kajiannya juga mendapati kanak-kanak yang menghadiri tadika memperoleh skor kognitif dan afektif lebih tinggi dibandingkan dengan kanak-kanak yang tidak menghadirinya. Pendidikan prasekolah memberi kesan yang baik kepada kanak-kanak golongan berpendapatan rendah.

Hussain (1996) dalam kajiannya yang bertajuk dasar, status pelaksanaan dan masa depan pendidikan prasekolah di Malaysia mengatakan banyak program prasekolah yang dijalankan di pusat-pusat prasekolah adalah lebih berbentuk akademik. Beliau berpendapat guru-guru yang melaksanakan program prasekolah yang menekankan akademik akan menyebabkan kanak-kanak mengalami kegagalan dan hilang kepercayaan diri. Berkemungkinan juga kanak-kanak tersebut akan merasa tertekan, kehilangan minat dan menghadapi masalah pembelajaran.

Halim (2000) dalam kajiannya yang bertajuk kemahiran sosial : kesannya terhadap kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah mendapati bahawa matlamat program pendidikan prasekolah yang terkandung dalam Garis Panduan Kurikulum Prasekolah iaitu untuk menyemaikan kemahiran sosial di samping kemahiran kognitif dan afektif sebagai persediaan ke Tahun Satu telah tercapai.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Kesannya masih kekal sehingga kanak-kanak berada di dalam darjah satu hingga darjah tiga. Kajian ini bertujuan untuk melihat kesan prasekolah bagi murid Tahun Satu, Dua dan Tiga. Tiga elemen yang menjadi fokus kajian ialah kognitif, afektif dan juga sosioemosi. Kajian ini menggunakan pelbagai kaedah seperti ujian bagi beberapa mata pelajaran, penilaian guru dan soal selidik yang diisikan oleh ibu bapa murid.

Kajian Surayah (2004) yang bertajuk persepsi guru prasekolah terhadap penggunaan portfolio bertujuan untuk meninjau penggunaan portfolio di prasekolah KPM. Kajiannya mendapati tujuan penggunaan portfolio adalah selaras dengan saranan KPM tetapi masalah yang paling besar yang dihadapi guru ialah latihan yang terbatas dalam menggunakan portfolio secara berkesan. Pengkaji mencadangkan agar penggunaan portfolio diberi penekanan di peringkat latihan guru bagi memastikan penggunaannya bermanfaat dan dapat membantu perkembangan kanak-kanak. Seramai 84 orang guru prasekolah KPM di Selangor telah dijadikan sampel kajian dan instrumennya terdiri daripada satu set soal selidik, temubual berstruktur dan senarai semak kandungan portfolio.

Norliah (2005) dalam kajiannya tentang salah-satu input kajian ini iaitu motivasi guru melihat amalan penerapan kecerdasan pelbagai melalui elemen kecerdasan verbal-linguistik dalam pengajaran Bahasa Melayu di prasekolah KPM. Kajian mendapati amalan guru prasekolah dalam aspek yang dikaji dipengaruhi secara signifikan oleh persepsi positif guru-guru terhadap kecerdasan verbal-linguistik mereka sendiri yang diperoleh melalui pendidikan dan latihan dalam perkhidmatan. Dapatan kajian juga menunjukkan amalan guru dalam pengajaran dan pembelajaran prasekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan elemen guru, prosedur dan bahan. Kajian ini berbentuk tinjauan dengan 127 orang guru prasekolah di Melaka sebagai sampel kajian. Instrumen kajian terdiri daripada satu set soal selidik yang mengandungi empat bahagian iaitu demografi responden, skala kecerdasan verbal-linguistik guru prasekolah, amalan penerapan Teori Kecerdasan Pelbagai (TKP) dalam pengajaran Bahasa Melayu prasekolah dan masalah penerapan TKP dari aspek guru,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

prosedur dan bahan serta dua set senarai semak iaitu Senarai Semak Skema Penskoran Kemahiran Berbahasa dan Berkomunikasi Kanak-kanak Prasekolah dan Senarai Semak Kesediaan Berbahasa.

Kamisah (2005) menyatakan guru merupakan pelaksana yang bertanggungjawab menjadikan pembelajaran sebagai satu aktiviti yang menyeronokkan dan berkesan dengan menggunakan pelbagai bahan yang interaktif dan merangsang proses pengajaran dan pembelajaran. Dalam melaksanakan pembelajaran berkenaan perkembangan mental dan bahasa kanak-kanak, persediaan guru adalah penting. Persediaan itu meliputi kemahiran bahasa yang ingin diajar, objektif pengajaran, bahan atau alat bantu mengajar serta kaedah dan strategi yang akan dan perlu digunakan. Kajian beliau juga mendapati motivasi dan iklim sekolah merupakan dorongan asas yang mengalakkan murid berminat untuk berinteraksi, melibatkan diri dan aktif dalam proses pembelajaran termasuklah mengemukakan soalan, mengambil bahagian aktif dalam perbincangan dan menyelesaikan masalah. Justeru, guru perlu bijak menggunakan rangsangan yang dapat menarik minat murid untuk bertutur, bertanya dan melibatkan diri dalam aktiviti lisan kerana murid akan berinteraksi apabila mereka berasa selesa.

Micheal Anak Ringgit (2007) dalam kajiannya mendapati bahawa pendekatan yang digunakan dalam pembentukan kurikulum prasekolah daripada kajian-kajian lepas membuktikan bahawa pembentukan kurikulum prasekolah berjaya dan berfungsi sepenuhnya jika KPM dapat menyediakan garis panduan yang lebih berkesan untuk para guru melaksanakan proses pdp. Oleh itu, transformasi kurikulum prasekolah perlulah disusun dengan penuh teliti dengan mengambil kira semua aspek yang releven dan proaktif supaya proses pengajaran dan pembelajaran lancar. Reka bentuk sesuatu kurikulum semestinya mampu menjuruskan pdp ke arah yang dikehendaki bagi menjamin perkembangan individu dari segi jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial supaya berlaku kesinambungan yang sewajarnya.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Wan Harun Wan Yacob (2008) dalam kajiannya mengatakan perubahan kurikulum prasekolah dirangka agar lebih releven dengan perkembangan semasa. Hal ini adalah supaya pendidikan prasekolah di Malaysia selaras dengan pendidikan antarabangsa. Perubahan ini berlaku bagi memenuhi tuntutan masyarakat terhadap keperluan pendidikan prasekolah terutama ibu bapa dalam memastikan pendidikan awal bagi anak-anak mereka. Berdasarkan kajian-kajian lepas dalam kajian ini juga dapat dirumuskan bahawa sistem pendidikan prasekolah mahupun kurikulumnya tidak boleh menjadi statik dalam sesuatu masa. Kurikulum mesti berubah dan berkembang selari dengan peredaran dan tuntutan zaman. Kualiti program pendidikan prasekolah bergantung kepada bentuk kurikulum yang dirangka dan disediakan.

Sharifah dan Aliza (2012) dalam kajian mereka bertajuk ”Persepsi guru terhadap penggunaan kurikulum berasaskan bermain bagi aspek pekembangan bahasa dan literasi murid prasekolah’ mendapati jenis prasekolah, kelayakan akademik dan pengalaman mengajar bukan faktor yang menentukan tahap pemahaman dan persepsi guru terhadap pdp berasaskan main dari aspek perkembangan bahasa dan literasi di prasekolah. Faktor seperti kelayakan ikhtisas, pendedahan latihan, budaya, motivasi dan kesungguhan guru adalah antara faktor yang dibincangkan mengapa tahap pemahaman dan persepsi guru menunjukkan perbezaan. Walaupun KSPK menekankan pendekatan berpusatkan murid, kajian ini mendapati banyak guru menyatakan kekangan yang wujud menyukarkan mereka melaksanakan pendekatan pdp berasaskan main terutamanya dari aspek perkembangan bahasa dan literasi di prasekolah. Faktor kekangan seperti peruntukan masa, kawalan murid, pengurusan bahan, ruang tidak sesuai, kemahiran guru dan tekanan guru besar dan ibu bapa adalah antara faktor yang menghalang guru melaksanakan pdp berasaskan main meskipun mereka mempunyai pemahaman dan persepsi yang baik tentang pendekatan ini. Pengelola pendidikan prasekolah yang terlibat dalam kajian ini ialah KPM, KEMAS, JPN dan swasta. Kajian ini berbentuk kuantitatif dan soal selidik merupakan instrumen utama kajian. Sampel terdiri daripada 60 orang guru prasekolah dari daerah Hulu Langat, Selangor dan pemilihan sampel dilakukan secara rawak mudah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Rosmah dan Mariani (2013) dalam kajian yang melihat ”Pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) oleh guru prasekolah” telah berjaya memberikan data dan dapatan dalam bentuk *pliminery*. Walaupun kajian ini berbentuk kertas cadangan untuk penyelidikan peringkat kedoktoran namun dapatan awalnya mampu menyokong dapatan kajian pengkaji. Kajian berbentuk kualitatif ini membincangkan isu pelaksanaan KSPK dan memerihalkan peranan yang dimainkan oleh guru dalam melaksanakan kurikulum di sekitar daerah Besut, Terengganu. Fokus kajian adalah kepada proses sebenar yang berlaku dalam amalan pdp di kelas prasekolah yang melibatkan fasa-fasa perancangan, penyampaian dan penilaian. Peserta kajian ialah empat orang guru prasekolah yang dipilih secara bertujuan berdasarkan latar belakang pendidikan atau latihan dan pengalaman mengajar. Data dikumpul melalui kaedah pemerhatian terhadap pdp guru selama tiga bulan, temu bual dan analisis dokumen. Berdasarkan dapatan rintis kajian ini menunjukkan faktor utama yang mempengaruhi guru dalam membuat adaptasi untuk memenuhi matlamat dan objektif kurikulum adalah tahap pemahaman guru, kemudahan peralatan dan infrastrukur. Kajian ini juga mendapati ruang untuk melakukan adaptasi kurikulum adalah sangat besar kerana status tahap pemantauan yang masih kurang dilakukan sama ada pada peringkat kementerian (Jemaah Nazir Jaminan Kualiti), Jabatan Pendidikan, PPD dan juga pihak pentadbir sekolah. Dapatan kajian ini juga menunjukkan jurang perbezaan amalan bergantung kepada sikap, minat dan konsepsi guru terhadap kepentingan pendidikan tahap ini. Kajian ini juga berjaya menunjukkan kurikulum transformasi ini dapat dilaksanakan dengan berkesan walaupun diajar oleh guru bukan opsyen tetapi mereka berminat dan bertanggungjawab terhadap peranan mereka sebagai pelaksana kurikulum. Implikasi kajian ini terhadap program adalah pelaksanaan kurikulum transformasi ini perlu mengambil kira ciri-ciri unik kurikulum ini dengan memberi penekanan terhadap perancangan guru, aktiviti yang dijalankan dan bentuk penilaian yang diguna pakai guru dalam melaksanakan KSPK.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.4 PERANCANGAN DAN PELAKSANAAN PROGRAM

Steiner (1986) mengatakan perancangan berubah dan bergantung kepada perbezaan organisasi. Lowe (1992) pula menegaskan perancangan yang mantap dapat meningkatkan keberkesanan dan profesionalisme guru. Detomasi (1995) pula menyatakan pernyataan misi adalah proses dan produk kerana pernyataan misi merupakan dokumen pasaran dan informasi awam yang berharga. Cuny (1995) pula menyatakan langkah-langkah perancangan program yang berkesan ialah dengan menyediakan dasar, mengukuhkan objektif dan matlamat program dan seterusnya memilih strategi dan pendekatan untuk mencapai objektif program yang telah ditetapkan. Perancangan sistem pendidikan pula merupakan interaksi antara satu sama lain dengan mempertimbangkan objektif pendidikan, situasi keseluruhan dan tekanan luar (Verma 1996).

Harrey (1998) menjelaskan perancangan yang berjaya memperlihatkan beberapa keadaan seperti wujudnya persefahaman untuk berubah, memfokuskan keperluan institusi, kesesuaian budaya, menonjolkan penglibatan secara aktif dan keberkesanan kepimpinan. Namara (1998) menjelaskan perancangan program yang berkesan perlu disediakan selaras dengan misi dan matlamat organisasi, secara berpasukan, berstruktur, mengenal pasti kekunci kejayaan, menyemak semula dan menilai perancangan program.

Justeru, pentadbir seharusnya memiliki kreativiti dan inovasi sendiri kerana menurut beliau, kreativiti dan inovasi adalah kunci kepada kejayaan dan keberkesanan perancangan dan pelaksanaan sesuatu program. Perancangan program yang baik mengikut Ayob (2004) mengambilkira beberapa faktor seperti pengetahuan yang luas, pencegahan, penambahbaikan dan motivasi. Manakala faktor kemahiran pula penting pada peringkat pelaksanaan program. Seterusnya, Keller (2005) menyatakan program yang baik adalah kesan daripada pertimbangan teliti yang sesuai dengan matlamat organisasi dan kehendak ahli dalam organisasi bagi meningkatkan imej organisasi tersebut. Beliau turut menjelaskan bahawa ketika membuat keputusan program,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

perancang perlu memberi perhatian kepada setiap ahli bagi mengekalkan sokongan terhadap sesuatu program. Pentadbir perlu kreatif dalam merancang program pembelajaran kontekstual.pendidikan prasekolah.

2.5 INPUT PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

2.5.1 Latihan Guru

Banyak faktor yang mempengaruhi program pendidikan prasekolah. Antaranya termasuklah had pengetahuan mengenai bagaimana kanak-kanak berkembang dan belajar digunakan dalam amalan sesuatu program. Pelaksana program pendidikan prasekolah yang utama ialah guru dan ini bermakna mereka perlulah menjadikan amalan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah berasaskan kepada apakah yang mereka ketahui mengenai kanak-kanak berkembang dan belajar untuk mengalakkan perkembangan dan meningkatkan pembelajaran setiap kanak-kanak yang diajar. Keupayaan guru dari segi pengetahuan, kefahaman dan kemahiran untuk melaksanakan perancangan pendidikan secara berkesan dikaitkan dengan beberapa faktor. Siti Hawa (1986) menyenaraikan dua faktor penting yang perlu diambilkira ialah latihan dan perkembangan profesional serta khidmat sokongan. Latihan dan perkembangan profesional yang meliputi latihan pra-perkhidmatan serta latihan dalam perkhidmatan penting bagi membolehkan guru melaksanakan perancangan sepertimana yang diharapkan.

Kajian oleh Helburn (1995) membuktikan bahawa guru-guru yang memperoleh latihan guru yang baik dapat memahami matlamat dan objektif pendidikan prasekolah dengan lebih sempurna jika dibandingkan dengan guru-guru yang tidak mendapat latihan yang berkualiti. Implikasinya ialah guru-guru yang terlatih lebih cenderung untuk berinteraksi dengan kanak-kanak secara lebih responsif dan sensitif. Justeru, Marsh (1995) mengatakan dengan menghadiri latihan dalam

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

perkhidmatan ataupun latihan guru, guru-guru akan mendapat konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh untuk dijadikan asas dan garis panduan pelaksanaan sesuatu program prasekolah. Dengan pemahaman yang jelas terhadap matlamat dan objektif, guru akan dapat melaksanakan kurikulum dengan baik. Mereka arif dengan tugas-tugas dan tanggungjawab mereka, merancang kerja-kerja harian dan kerja-kerja yang khusus, mempunyai sikap yang positif terhadap tugas dan sentiasa berharap dapat memperbaiki dan meningkatkan profesionalisme mereka. Tanpa konsepsi dan prinsip yang tepat maka sesuatu program prasekolah tidak dapat mencapai matlamat yang telah digariskan.

Kajian oleh Mohammed Sani (1998) pula mendapati latihan guru dapat menggalakkan perkembangan, peningkatan dan kecekapan guru, meningkatkan potensi guru bagi memperbaiki pembelajaran di sekolah dan meningkatkan keberkesanan sekolah sebagai organisasi berteraskan kebolehan guru secara konstruktif untuk mencapai matlamat sekolah. Keperluan meningkatkan pelaksanaan latihan staf di sekolah juga dicadangkan oleh Ramlee (1999) dan Jamil (2002).

2.5.2 Pengetahuan Pedagogi Guru

Pengetahuan pedagogi guru dalam kajian ini bermaksud pengetahuan guru prasekolah KPM di negeri Selangor tentang pendekatan khusus pengajaran dan pembelajaran program prasekolah, teknik dan strategi pengelolaan pengajaran, pemilihan alat bantu mengajar dan pengurusan bilik darjah.

Wilson (1975) menyatakan guru yang ideal mempunyai sikap, pengetahuan dan kemahiran, keinginan dan inisiatif kendiri dan motivasi untuk melakukan kerja. Tahap kesediaan yang tinggi boleh menjadikan guru berkeyakinan dan seterusnya menjadi guru yang efisien dalam melaksanakan tugas. Guru yang mengambil sikap sambil lewa terhadap proses pengajaran di kelas akan membawa kepada keadaan kelas yang tidak ceria dan akan menyebabkan pelajar menjadi bosan. Dalam hal ini.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

pedagogi merupakan suatu komponen yang penting dalam program perguruan. Guru-guru pelatih perlu menguasai pengetahuan dan kemahiran dalam bidang pedagogi sebagai persediaan untuk mengahadapi tugas dan tanggungjawab yang mencabar sebagai guru.

Shulman, L.S. (1986) menyatakan bahawa guru yang profesional mesti menguasai tujuh jenis pengetahuan. Dalam konteks pendidikan di Malaysia, tujuh pengetahuan tersebut ialah pedogogi, kandungan mata pelajaran, konten – pedagogi, pelajar, konteks pendidikan di Malaysia, tujuan dan falsafah pendidikan di Malaysia dan kurikulum. Dan beliau mengatakan pengetahuan pedagogi guru adalah hal berkenaan prinsip pengajaran guru, strategi pengajaran guru, pengurusan bilik darjah guru dan pengurusan idea guru.

Menurut Sufean Hussin (2004), setiap guru di Malaysia mempunyai tahap pendidikan yang tertentu. Dalam memantapkan lagi profesion perguruan pelbagai cara telah diambil oleh kerajaan agar setiap guru tidak tercicir dalam mengejar ilmu pengetahuan. Guru-guru di Malaysia perlu berkemahiran dan berpengetahuan agar dapat melaksanakan kurikulum yang telah disediakan oleh kerajaan. Di samping itu guru-guru yang mengajar juga digalakkan agar menyambung pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi lagi. Profesion perguruan dipertanggungjawabkan untuk membentuk manusia yang sempurna agar dapat berperanan dan bertanggungjawab terhadap diri sendiri, sekolah, rakan sejawat, masyarakat, alam sekeliling dan negara. Guru merupakan golongan pelaksana kurikulum yang mempunyai kedudukan terpenting dalam sistem pendidikan formal kerana guru menjadi teras yang menentukan standard, mutu dan keberkesanan sistem pendidikan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.5.3 Kemudahan Infrastruktur

Kemudahan infrastruktur dalam kajian ini bermaksud kemudahan fizikal yang disediakan di prasekolah Sekolah Kebangsaan KPM di negeri Selangor bagi mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif.

Program prasekolah ini ditubuhkan mengikut peraturan dan undang-undang yang telah ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Sebenarnya, semua pusat pendidikan awal kanak-kanak mesti akur dengan segala pekeliling yang dikeluarkan dari masa ke semasa untuk menjamin kepatuhan dan keberkesanan perjalanan pendidikan prasekolah.

Standard pengajaran dan pembelajaran yang keempat dalam KSPK mencatatkan bahawa guru perlu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif. Hal ini boleh direalisasikan dengan guru menyediakan persekitaran pembelajaran yang selamat, ceria, selesa dan mesra. Selain itu, guru juga perlu mewujudkan pusat-pusat pembelajaran dalam kelas prasekolah yang dilengkapkan dengan bahan pembelajaran yang sesuai, mencukupi dan baru.

Marzano (2003) menyatakan bahawa guru memainkan pelbagai peranan dalam bilik darjah. Salah satu daripada peranan tersebut adalah menguruskan kemudahan infrastruktur. Penyediaan dan penyusunan kemudahan infrastruktur yang lengkap akan mempengaruhi sistem pengurusan bilik darjah. Persekitaran yang kondusif akan memberikan kesan yang positif terhadap sikap dan pembelajaran murid. Justeru, guru perlu menjadi pengurus yang bijak dalam menyediakan kemudahan yang lengkap dalam dan luar bilik darjah agar murid berasa selesa dan selamat. Seorang guru yang cekap bukan sahaja menguasai pedagogi pengajaran dan pembelajaran malah bijak bertindak sebagai pengurus dalam aspek kemudahan bilik darjah (Smith *et. al*, 2008). Pengurusan kemudahan infrastruktur terdiri daripada penyediaan ruang pembelajaran, penyediaan kemudahan seperti perabot dan pelbagai peralatan serta merancang spesifikasi dan susun atur pelan lantai (lay-out).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ruang pembelajaran prasekolah merangkumi ruang dalam kelas, ruang luar kelas, ruang dapur dan ruang bilik air. Ruang dalam kelas seperti sudut kognitif, sudut bahasa, sudut kreativiti, sudut kerohanian dan sudut dramatika. Ruang luar pula terdiri daripada pondok, sudut pasir dan air serta permainan luar.

Dalam aspek penyediaan kemudahan, perabot dan peralatan, bangunan prasekolah perlu dilengkapi dengan kemudahan yang maksimum supaya program dapat beroperasi dengan baik, sempurna dan selesa. Kemudahan-kemudahan tersebut adalah kemudahan asas, sanitasi (pemeliharaan kesihatan dan kebersihan) dan kemudahan perubatan.

Manakala dalam merancang spesifikasi dan susun atur kelas prasekolah, idea reka bentuk kelas prasekolah yang kondusif perlu mudah untuk diaplikasikan oleh guru. Reka bentuk kelas prasekolah perlu meliputi tujuh prinsip iaitu persekitaran semulajadi, pemilihan warna yang menarik, susunan perabot yang mempengaruhi ruang, pengalaman sentuhan deria, mudah akses, pencahayaan yang baik dan sudut tumpuan. Menurut MacAulay (1990), bilik darjah sepatutnya diatur agar ianya dapat menampung aktiviti-aktiviti yang pelbagai sepanjang hari bagi memenuhi matlamat arahan yang ingin disampaikan oleh guru. Susun atur kelas prasekolah yang baik mestilah mempunyai ciri-ciri seperti meja murid disusun secara berkelompok; terdapat dua pintu; ada tingkap di kiri dan kanan bilik darjah; kedudukan meja guru dan rak fail mudah capai; ada ruang *circle time* dan pusat bacaan.

Dalam memastikan kemudahan sentiasa dipantau, Cathy Robertson (2009) memberikan beberapa langkah keselamatan yang perlu dititikberatkan di ruang persekitaran prasekolah. Beliau membahagikan panduan keselamatan dan kebersihan tersebut kepada empat ruang iaitu ruang pembelajaran dan kesihatan, ruang dapur, ruang bilik air dan ruang luar kelas. Di ruang pembelajaran, perabot mestilah disusun dalam keadan tidak membahayakan murid-murid dan peti pertolongan cemas sentiasa lengkap dan berada di tempat yang selamat dan mudah dicapai. Ruang dapur pula

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

terbahagi kepada ruang penyediaan makanan dan ruang makan. Peralatan tajam seperti pisau, gunting ataupun penebuk botol diletakkan di tempat yang tinggi dan selamat. Guru dan pembantu perlu sentiasa menyemak tarikh luput bagi setiap stok bahan makanan dan minuman. Pinggan mangkuk sentiasa bersih dan tersusun rapi. Tong sampah hendaklah sentiasa ditutup dan diletakkan di tempat yang sesuai. Kemudahan ruang bilik air yang dibina khas untuk kegunaan murid (pintu, saiz tandas duduk dan paip air) perlu diberi perhatian dari aspek keselamatan dan kebersihan. Selain itu, pencuci tandas, pewangi dan pembasmi kuman perlu di simpan di tempat yang selamat. Bahan seperti sabun pencuci tangan dan tuala perlu disediakan dengan baik. Catherie (2003) juga dalam kajian beliau menyebut bahawa banyak kemalangan yang berlaku di tadika/prasekolah melibatkan ruang luar kelas berbanding ruang dalam. Justeru, tempat permainan luar kelas perlu rata dan selamat. Peralatan permainan tidak rosak, patah ataupun berkarat. Semua longkang berada dalam keadaan bersih dan selamat dengan meletakkan penutup di atas setiap longkang.

2.5.4 Motivasi

Pemimpin tertinggi di sesebuah sekolah kebangsaan ialah guru besar (Yaakub 1996). Guru besar dilantik oleh Kementerian Pendidikan sebagai seorang pentadbir yang mempunyai kemahiran interpersonel dan kemahiran pengurusan, pengetahuan tentang cara-cara menilai prestasi sekolah dan berkebolehan bekerja secara berkesan dengan guru-guru dan masyarakat setempat. Sekolah adalah organisasi sosial dan produknya ialah manusia. Guru besar perlu berkomunikasi dan berinteraksi sama ada secara perseorangan ataupun dalam kumpulan. Teras interaksi yang berkesan bergantung kapada sejauhmana kita mengetahui keperluan setiap individu dan kumpulan. Justeru, Ayob (2004) mengatakan guru besar memerlukan kemahiran yang tinggi. Kemahiran yang tinggi itu diperoleh oleh para guru besar melalui kekayaan ilmu, teori yang dimiliki dan pengalaman yang panjang. Pengalaman akan mendidik kita bahawa budi bicara dan pertimbangan rasional mampu menghasilkan interaksi yang utuh serta menyumbang ke arah keberkesanan matlamat yang dicapai.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Visi, misi dan objektif organisasi pendidikan prasekolah bukan sahaja perlu dikongsi bersama tetapi menjadi hala tuju dan sasaran semua personel yang terlibat yang berupaya mewujudkan jalinan rasa kepunyaan pada organisasi. Rasa kepunyaan ini akan melahirkan bibit-bibit motivasi dalam menjalankan tugas. Oleh itu, apabila iklim dan rantaian yang dinyatakan tadi dapat dipelihara, para pentadbir mempunyai kekuatan meletakkan asas yang kukuh bagi memotivasikan staf dan guru-guru (Ayob 2004). Motivasi dalaman ini boleh dipertingkatkan melalui penyeliaan, suasana kerja fizikal, pengiktirafan kerja, peluang latihan dan kemajuan diri serta kebajikan staf. Namun (Ayob 2004) mengatakan proses ini lebih berkesan dilaksanakan secara tidak formal. Oleh itu, perancangan sistematik diperlukan untuk menentukan pelaksanaannya dilakukan secara konsisten dan berkesan kerana sesungguhnya motivasi guru dibuat atas landasan untuk mencetuskan kesedaran dalam menjalankan kewajiban membangunkan modal insan dan membina tamadun bangsa.

Pentadbir sebagai pengurus dan pemimpin organisasi pendidikan perlu mempunyai prinsip yang betul terhadap usaha memberi motivasi. Guru atau staf yang mahir dan mempunyai motivasi yang tinggi perlu diberi pengiktirafan dan autoriti dalam tugas-tugas tertentu dan menyediakan tugas yang lebih mencabar. Guru atau staf yang mahir tetapi kurang motivasi perlu ditingkatkan motivasinya melalui kerja berpasukan dan rasa kepunyaan. Gunakan teknik bimbingan dan program perkembangan staf bagi individu yang kurang mahir tetapi mempunyai motivasi serta gunakan kepakaran bagi menunjuk ajar dan membimbing secara personal golongan itu (Ayob 2004). Teknik memujuk dan menggunakan kuasa yang ada pada pentadbir untuk mengubah paradigma guru yang hilang minat bekerja dan patah semangat juga boleh dilaksanakan dalam situasi tertentu. Hal ini kerana guru yang tidak bermotivasi dan tidak memperlihatkan minat untuk melaksanakan program pendidikan prasekolah akan mengancam pencapaian visi dan misi. Pentadbir adalah elemen motivasi yang dapat memotivasikan guru-guru. Sesungguhnya motivasi mampu menyempurnakan matlamat organisasi pendidikan prasekolah dan hasilnya pula mampu menyempurnakan matlamat persendirian.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.5.5 Penglibatan Ibu Bapa

Pendidikan prasekolah yang berkualiti memberikan rangsangan secara holistik kepada kanak-kanak sehingga dapat meningkatkan fungsi kognitif, konsep kendiri yang positif, harga diri, kemandirian dan kemahiran sosial. Azizi (2009) mengatakan bahawa ibu bapa merupakan penentu kejayaan anak-anak dalam pelajaran. Hal ini kerana ibu bapa dikatakan sentiasa memberi galakan dan menjadi perangsang sehingga anak-anak timbul minat, semangat ketekunan dan keyakinan diri dalam menghadapi pelajaran. Faktor-faktor seperti dorongan dan galakan, disiplin di rumah, hubungan mesra antara ibu bapa dan anak telah dikenalpasti menjadi penyumbang kepada pembentukan personaliti, motivasi dan pencapaian akademik anak-anak. Bagaimanapun, berdasarkan penulisan ini, dikatakan salah satu faktor yang menjadi penyumbang kepada salah laku dan kemerosotan pencapaian akademik pelajar ialah nilai kekeluargaan yang semakin pudar dan rapuh dalam kalangan masyarakat kita hari ini. Nilai kekeluargaan ini amat penting untuk tumbesaran dan perkembangan emosi kanak-kanak. Azizi (2009) dalam kajiannya mendapati bagi aspek hubungan kekeluargaan iaitu keluarga (ibu bapa) mendengar dengan baik mempunyai nilai min yang paling rendah iaitu pada min 3.80 dan sisihan piawai 1.150 berbanding pernyataan-pernyataan yang lain. Pernyataan lain berkenaan sumbangan penglibatan ibu bapa dalam perkembangan anak-anak antaranya ialah melalui keharmonian keluarga, perhatian kepada pelajaran dan perkembangan sosial serta penerapan unsur-unsur agama.

Rohaty (1994) dalam kajiannya mengatakan bahawa seringkali keadaan di rumah kurang merangsang pembelajaran anak-anak. Ibu bapa ataupun waris daripada golongan berada biasanya sibuk bekerja dan kurang dapat meluangkan masa melayan anak-anak mereka ke arah penyediaan pengetahuan dan kemahiran yang menjadi syarat kejayaan di sekolah. Justeru, ibu bapa kehilangan peluang untuk mengembangkan anak-anaknya secara maksima. Pendidikan prasekolah boleh menjadi institusi yang dapat membantu ibu bapa menyelesaikan permasalahan ini. Menurut

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Rohaty lagi (2003) masa prasekolah adalah tahun-tahun kritis dan asas kepada peringkat pendidikan selanjutnya serta menentukan kejayaan hidup seseorang individu. Pendidikan prasekolah bertujuan membantu ibu bapa untuk meningkatkan perkembangan kanak-anak secara holistik (Essa, 1992) melalui pengalaman belajar yang bermakna dan menyeronokkan serta persekitaran yang diperkaya bagi merangsang otak mereka. Pendidikan prasekolah dapat memberikan pengalaman yang mungkin tidak boleh dibekalkan di rumah sekalipun keluarga itu serba mencukupi (Rohaty, 1994). Pendidikan pada tahap ini juga mampu mengembangkan emosi kanak-kanak yang seimbang, pemahaman nilai agama dan spiritual sejak awal serta pemahaman nilai kesihatan dan keselamatan.

Mc Allister (1993) mengatakan kejayaan pendidikan kanak-kanak di prasekolah ditentukan oleh penglibatan ibu bapa. Banyak kajian membuktikan kesan penglibatan ibu bapa terhadap kejayaan pembelajaran kanak-kanak dan sekolah. Kajian yang dilakukan oleh *National Center for Family & Community Connections with Schools* (2002) membuat ulasan daripada 51 kajian tentang penglibatan ibu bapa membuat kesimpulan bahawa terdapat hubungan yang positif dan meyakinkan antara penglibatan ibu bapa dan kesannya terhadap sekolah, keluarga dan pelajar daripada semua status sosio ekonomi, bangsa, latar belakang pendidikan dan umur. Huntsinger dan Jose (2009) mengatakan hampir semua prasekolah kerajaan dan swasta dan sekolah rendah di Amerika Syarikat telah menyediakan kesempatan bagi ibu bapa untuk terlibat. Guru dan pentadbir sekolah perlu menyokong penglibatan ibu bapa dalam aktiviti-aktiviti di prasekolah dan menyamakan persepsi antara pentadbir dan para guru mengenai penglibatan ibu bapa. Ibu bapa pun perlu memahami kepentingan pendidikan prasekolah bagi kehidupan kanak-kanak mereka pada masa hadapan, sehingga penglibatan mereka di prasekolah boleh ditingkatkan. Penglibatan ibu bapa merupakan manifestasi daripada persepsi ibu bapa terhadap pendidikan prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.6 PROSES PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

2.6.1 Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran

Salah satu pembolehubah utama yang mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran ialah kandungan pelajaran. Hayes, Palmer dan Zaslow (1990) mengatakan dalam melaksanakan kurikulum, semua matlamat pendidikan perlu diberi perhatian dan aktiviti-aktiviti yang disediakan hendaklah dipelbagaikan dan memberi peluang yang banyak kepada kanak-kanak untuk pembelajaran. Sebelum pelaksanaan KPK pada tahun 2002, guru-guru prasekolah mengajar kanak-kanak prasekolah dalam bentuk yang sangat formal seperti di sekolah rendah (KPM 1997). Dalam usaha meningkatkan mutu pendidikan prasekolah, Marsh (1995) menyatakan guru-guru memerlukan konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh untuk dijadikan asas dan garis panduan pelaksanaan usaha tersebut. Tanpa konsepsi dan prinsip ini, sesuatu program prasekolah tidak dapat mencapai matlamat yang diharapkan. Justeru, pentadbir dan guru perlu memahami matlamat dan menghayati prinsip pendidikan yang bersepadu. Morrison (1995) menyatakan satu pengajaran dan pembelajaran yang baik adalah pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan teori, falsafah, matlamat dan objektif sesuatu program.

Mengikut Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2010), program pendidikan prasekolah adalah melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan, kemahiran dan nilai-nilai murni yang diperlukan dalam kehidupan seharian. Dalam program ini, proses pembelajaran dijalankan secara formal berasaskan pendekatan belajar melalui bermain, pendekatan bertema, pendekatan bersepadu, pembelajaran berpusatkan murid, inkuiri penemuan, pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran masteri, pembelajaran kontekstual dan pembelajaran berdasarkan kepelbagaian kecerdasan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dalam melaksanakan program prasekolah KPM, guru perlu mengetahui dan memahami perkembangan kanak-kanak pada peringkat umur ini supaya mereka berkemampuan mengubahsuai kurikulum mengikut kesesuaian peringkat umur, kemampuan, kebolehan dan minat murid. Untuk keberkesanan pendidikan awal kanak-kanak, kurikulum perlu dirancang dan distrukturkan mengikut titik permulaan pembelajaran kanak-kanak mengikut apa yang kanak-kanak tahu dan boleh buat, bahan atau kandungan dan aktiviti pembelajaran yang sepadan dengan tahap dan keperluan dan merancang aktiviti yang bertujuan dan bermakna untuk memberi peluang kepada pengajaran dan pembelajaran di luar dan di dalam bilik darjah (KPM 2003).

Pengajaran dan pembelajaran dalam program pendidikan prasekolah luar negara memberi penekanan kepada: "*child centred curriculum, learning through play, school and family partnership, individualized teaching dan inclusive education.* (Aminah 2005). Justeru, kaedah pengajaran dan pembelajaran guru program prasekolah KPM di Malaysia hendaklah dirancang di dalam dan di luar kelas untuk merangsang kemahiran berfikir kanak-kanak. Setiap hari kanak-kanak hendaklah membuat aktiviti yang menggembangkan kemahiran berbahasa, matematik, dan penyelesaian masalah. Juga aktiviti yang boleh membina kemahiran sosial dan emosi. Mereka mesti mempunyai peluang untuk membuat aktiviti kesenian seperti melukis, mewarna, berlakon, menyanyi, menari, melompat, berlari, memanjat, berenang dan sebagainya bersama-sama kanak-kanak lain. Ini adalah cabaran guru untuk menjalankan pengajaran yang menarik, berfokuskan murid, bersifat visual, real dan *authenthic*, kerana kanak-kanak kini dan masa hadapan lebih banyak terdedah kepada TV, Video/D/VCD dan permainan komputer. Situasi ini menjadikan mereka lebih cenderung kepada gaya pembelajaran visual. Kanak-kanak zaman ini telah biasa pergi melancong, melibatkan diri dalam pertandingan (melukis, bercerita dan sebagainya), maka pengajaran dan pembelajaran prasekolah perlu menggunakan unsur-unsur ini, dan cabaran guru ialah merancang pengajaran yang bersifat *outdoor, hands-on* dan mencabar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.6.2 Bahan Bantu Mengajar (BBM)

Siti Hawa (1986) dalam penulisannya mentakrifkan bahan bantu mengajar sebagai salah satu khidmat sokongan. Khidmat sokongan terbahagi kepada dua bentuk iaitu meliputi bentuk kebendaan dan kepakaran. Khidmat sokongan kebendaan merujuk kepada kemudahan bahan sumber sementara khidmat sokongan kepakaran adalah merujuk kepada khidmat penyeliaan yang merangkumi nasihat, bimbingan dan tunjuk ajar. Abd. Halim et al. (1989) menyatakan rangsangan dan dorongan orang dewasa seperti guru dan ibu bapa berupaya menolong merangsang perkembangan mental kanak-kanak. Menurut beliau dan rakan-rakan, antara aktiviti rangsangan yang boleh membantu kanak-kanak dalam proses perkembangan intelek atau kecerdasan kanak-kanak ialah aktiviti bermain dengan menggunakan BBM yang sesuai, bercerita dengan menggunakan buku-buku cerita yang dapat menarik minat murid-murid, membaca kepada murid-murid dan sebagainya. Dapatan ini disokong oleh Norliah (2005) yang mendapati kebanyakan guru amat mengutamakan bahan-bahan dalam pengajaran dan pembelajaran secara bertukar-tukar bahan bantu mengajar (BBM) yang sesuai agar kanak-kanak tidak bosan di samping memilih bahan BBM yang berkaitan dan sesuai dengan kanak-kanak dengan kepercayaan bahawa tindakan mereka ini akan membantu menyokong proses perkembangan murid-murid prasekolah.

2.6.3 Pemantauan

Sesuatu program yang dilaksanakan perlu dibuat pemantauan dari masa ke masa bagi mengesan pencapaian matlamat program, reaksi dan minat peserta terhadap program dan memperbaiki kelemahan yang timbul sepanjang melaksanakan program tersebut Namara (1998). Pemantauan oleh pentadbir sesuai dijalankan melalui kitaran penilaian (*evaluation cycle*) seperti orientasi mesyuarat, konferens pra-pemerhatian, mengumumkan lawatan bilik darjah, lawatan bilik darjah secara senyap, dan penilaian sumatif. Pemantauan dalam bentuk penyeliaan oleh pentadbir di sekolah menjadi amalan yang tidak begitu disenangi oleh para guru. Namun, apabila matlamat dan objektif penyeliaan itu difahami, maka proses penyeliaan, pemantauan dan pencerapan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dapat dilaksanakan dalam keadaan yang harmoni. Hal ini kerana penyeliaan adalah alat yang berkesan bagi memastikan setiap orang bawahan mempunyai motivasi yang sepatutnya (Ayob 2004).

2.7 PRODUK PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Bredekamp dan Coople (1997) mengatakan program pendidikan prasekolah yang berkualiti ialah program yang mempunyai matlamat untuk menyediakan persekitaran yang selamat dan merangsang untuk perkembangan dan penyuburan aspek fizikal, emosi, sosial, estetika, kecerdasan dan bahasa setiap kanak-kanak di samping sensitif kepada keperluan dan keutamaan keluarga. Perkembangan kanak-kanak adalah menyeluruh, mengikut urutan yang standard dan berbeza-beza sama ada dalam dirinya sendiri ataupun antara kanak-kanak yang lain dan peringkat prasekolah adalah masa yang terbaik bagi semua aspek perkembangan tersebut. Semua aspek perkembangan tersebut adalah saling berkait dan tidak ada satu aspek yang berkembang secara sendiri serta tidak ada satu aspek pun yang paling penting (Nor Hashimah dan Yahya 2003). Justeru, guru sebagai pelaksana program pendidikan prasekolah perlu membantu kanak-kanak mencapai perkembangan dan penyuburan yang maksima mengikut keupayaan intelek, sosial, emosi dan fizikal mereka masing-masing sebelum mereka bersedia ke Tahun 1.

Kesediaan di sini bermaksud telah bersiap sedia dengan sepenuhnya untuk bertindak terhadap sesuatu. Seorang kanak-kanak dianggap sudah bersedia untuk bersekolah (Tahun Satu) pada umur tujuh tahun. Mengikut Miriam (1991) ibu bapa atau penjaga tidak patut menghantar anak-anak ke sekolah sebelum mereka bersedia kerana mula bersekolah merupakan pengalaman ”gesaan” bagi kanak-kanak yang boleh menimbulkan rasa tidak diperlukan sekiranya kanak-kanak tidak menyukai pengalaman di sekolah. Bagaimanapun, usia wajib persekolahan rendah kanak-kanak di Malaysia ialah tujuh tahun. Dengan menghadiri kelas prasekolah mungkin boleh

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

memudahkan kanak-kanak menyesuaikan diri dengan sekolah biasa. Maka adalah menjadi tanggungjawab ibu bapa dan para guru untuk memberikan peluang kepada kanak-kanak merasai keseronokan bersekolah dengan memastikan kanak-kanak telah cukup bersedia. Terdapat beberapa kamahiran asas yang perlu diperoleh oleh kanak-kanak sebelum mereka mendapat manfaat daripada masa yang dihabiskannya di sekolah dan sebelum mereka memulakan pelajarannya. Pendidikan prasekolah di Malaysia memberi tumpuan kepada perkembangan lima kemahiran iaitu kemahiran mental, sosial, emosi, fizikal dan kerohanian. Tinjauan ringkas terhadap kelima-lima kemahiran ini akan dinyatakan dalam bahagian ini, bagaimanapun fokus produk program dalam kajian ini akan memberi tumpuan kepada perkembangan kemahiran sosial, fizikal dan mental.

2.7.1 Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak Merangkumi Aspek Bahasa dan Komunikasi.

Bahasa adalah suatu saluran yang membolehkan kanak-kanak menyusun dan mengutarakan idea serta pengalamannya. Perkembangan dan penggunaan bahasa sangat penting bagi membolehkan kanak-kanak berhubung antara satu sama lain. Perkembangan bahasa yang baik memerlukan suasana sosioemosi yang selamat dan pengalaman yang mengembirakan. Proses pembelajaran bahasa yang berkesan ialah melalui penerokaan dan pengalaman berinteraksi. Piaget (1963) menyatakan perkembangan bahasa kanak-kanak mula berlaku pada peringkat awal tahap pemikiran praoperasi iaitu antara umur dua hingga tujuh tahun. Perkembangan bahasa dalam lingkungan umur lima hingga tujuh tahun ini seiring dengan perkembangan sosialnya yang semakin meluas. Biasanya semua kanak-kanak akan melalui tahap ini. Walau bagaimanapun, kanak-kanak yang mempunyai kecerdikan mungkin melalui tahap ini dengan lebih cepat berbanding dengan mereka yang lambat. Menurut Piaget, faktor-faktor yang boleh menentukan cepat atau lambatnya kanak-kanak melalui sesuatu tahap perkembangan mental ialah seperti keturunan atau baka termasuk kecerdasan (IQ), interaksi sosial dan interaksi dengan alam fizikal sekitar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Howard Gardner (1983) mengatakan setiap individu mempunyai sekurang-kurangnya tujuh kebolehan mental yang berasingan atau bebas, iaitu dipanggil kecerdasan. Dan antara kecerdasan yang beliau maksudkan ialah kecerdasan pertuturan atau linguistik (kecerdasan Verbal-Linguistik). Kecerdasan jenis ini berkait rapat dengan kebolehan seseorang menggunakan perkataan sama ada secara lisan ataupun tulisan. Kanak-kanak yang mempunyai kecerdasan linguistik ini, berkebolehan memanipulasikan struktur atau peraturan bahasa, fonologi (bunyi-bunyi bahasa), semantik (makna-makna bahasa) dan dimensi pragmatik (penggunaan praktikal bahasa). Seterusnya, termasuklah kebolehan menggunakan bahasa untuk mempengaruhi orang lain, mengingat maklumat, memyampaikan sesuatu, dan memperkatakan bahasa itu sendiri (Armstrong, 1994).

Abdul Aziz (2000) menyatakan dalam melaksanakan aspek pengajaran dan pembelajaran perkembangan mental dan bahasa kanak-kanak, persediaan guru adalah penting. Guru perlu membuat persediaan tentang beberapa perkara iaitu kemahiran atau aspek bahasa yang ingin diajar, objektif pengajaran, bahan atau alat bantuan mengajar yang perlu digunakan serta langkah-langkah penting yang perlu diambil dalam pengajaran tersebut. Perkara yang disebutkan itu merupakan asas persediaan yang perlu dilakukan oleh guru sebelum memasuki kelas untuk mengajar. Tujuan persediaan ini dilakukan menurut Abd. Aziz (2000) supaya guru sentiasa bersedia dan tahu tentang apa yang perlu dilakukan dan diajar apabila memasuki kelas. Oleh itu, guru perlu membuat perancangan bagi proses pengajarannya. Perancangan sebelum proses pengajaran merujuk kepada keputusan yang dibuat mengenai mengelola, melaksana dan menilai pengajaran. Perancangan yang teliti dan komprehensif akan memberi kesan yang positif kepada pembelajaran murid. Perancangan juga akan memastikan setiap minit dalam tempoh pengajaran guru sepanjang tahun memberi kesan yang bermakna kepada guru dan murid. Isi kandungan dan bahan yang hendak disampaikan perlu lengkap dan menepati kehendak sukatan dan huraian sukatan pelajaran yang telah ditentukan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2.7.2 Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak Merangkumi Aspek Kognitif

Perkembangan mental ataupun perkembangan kognitif dan intelektual ialah keupayaan kanak-kanak untuk merancang, menggunakan strategi bagi mengingat dan menyelesaikan masalah. Perkembangan ini adalah dipengaruhi oleh kematangan dan pengalaman (Piaget 1969). Perkembangan potensi kanak-kanak dalam aspek mental ataupun kognitif meliputi kesediaan kanak-kanak terhadap pemupukan positif kepada sains dan matematik. Kemahiran kognitif yang perlu dikuasai oleh kanak-kanak termasuklah mengelas, konsep ruang, konsep nombor, proses sains dan penyelesaian masalah. Kesediaan kanak-kanak dalam kemahiran yang paling asas dalam komponen ini iaitu pengelasan akan membantu mereka menguasai kemahiran yang paling tinggi iaitu kemahiran menyelesaikan masalah. Guru-guru boleh membantu kanak-kanak mengembangkan dan menyuburkan perkembangan mental atau kognitif ini dengan mengambil berat keperluan kanak-kanak dan melayani mereka dengan baik kerana masa penumpuan bagi kanak-kanak prasekolah adalah singkat (Eliason & Jenkins 1990).

Kebanyakan program prasekolah merancang objektif dan matlamat mental ataupun kognitif ini dengan menyediakan persekitaran dan aktiviti yang membolehkan kanak-kanak belajar membina kemahiran yang diperlukan seperti membina skima, klasifikasi, konsep ruang, wang dan masa. Tindakan ini mampu membentuk asas untuk pemikiran logik-matematik (Morrison 1995). Penyoalan, komen, dan rasional kepada jawapan yang diberikan adalah lebih spesifik dan sesuai. Kanak-kanak pada tahap ini telah bersedia dan mampu membezakan antara yang benar dan yang palsu. Tugas, tanggungjawab yang mudah dan peluang untuk menyelesaikan masalah telah boleh diberikan kepada mereka kerana mereka akan berasa seronok dan gembira sekiranya mereka dapat menjalankan dan menjayakan tugas, tanggungjawab dan masalah yang diamanahkan. Bagaimanapun faktor kesediaan kanak-kanak perlu diambil kira kerana pendedahan akadmik atau kemahiran asas kepada kanak-kanak di

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

peringkat yang terlalu awal akan merosakkan perkembangan minat kanak-kanak (Khadijah 1992).

Trencher (1991) menyatakan teknik bercerita merupakan suatu teknik yang paling berkesan bagi menyemai kemahiran berkomunikasi kepada kanak-kanak. Hal ini kerana murid dapat mencipta "dunia" dan membina organisasi acara *(events*), pengalaman dan fakta mereka sendiri. Selain itu cerita-cerita yang menarik juga menimbulkan keyakinan murid menceritakan semula kepada guru-guru dan rakan mereka. Guru boleh menggunakan pelbagai cara menyampaikan cerita, antaranya ialah secara lisan, atau murid mendengar pita rakaman, atau menonton sambil mendengar cerita dengan menggunakan boneka. Dalam hal ini, guru perlu mematuhi dan merancang aktiviti bercerita dengan mengambil kira beberapa aspek antaranya guru perlu memilih cerita yang sesuai, menghafal cerita dan menyediakan alat bantu, memastikan murid bersedia mendengar cerita, guru sendiri perlu mempunyai suara yang terang, jelas dan sebagainya supaya murid dapat mendengar dengan baik, perkataan atau ayat yang digunakan perlu sesuai dengan kebolehan dan kecerdasan murid serta mengadakan sesi penilaian setelah selesai bercerita.

2.7.3 Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak Merangkumi Domain Psikomotor

Widmer (1970) mengatakan program prasekolah semestinya dapat menghasilkan kanak-kanak yang berkembang dan subur potensi kesihatan dan fizikalnya agar dapat melahirkan satu persekitaran pembelajaran yang mampu mengalakkan kemahiran membaca, menulis dan mengira serta mampu menggembangkan keupayaan berkomunikasi. KPM (1996) menekankan tiga aspek besar berkaitan dengan perkembangan fizikal kanak-kanak prasekolah iaitu perkembangan psikomotor, kesihatan dan keselamatan. Aspek psikomotor meliputi penguasaan motor kasar dan motor halus. Aspek kesihatan pula berkenaan penjagaan kesihatan diri dan kebersihan persekitaran. Aspek keselamatan memberi penekanan langkah-langkah penjagaan keselamatan diri kanak-kanak daripada bahaya. Justeru, KPM (2006) telah

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

menggariskan bahawa pertumbuhan dan perkembangan murid perlu berada dalam keadaan sihat, selamat dan ceria agar dapat memupuk keyakinan diri dan membentuk personaliti yang positif.

Dengan perancangan dan pelaksanaan yang dirancang dengan teliti, guru pasti boleh membantu kanak-kanak mencapai kesejahteraan fizikal iaitu melalui aktiviti membina motor kasar dan motor halus, membentuk amalan kesihatan yang baik, membina sikap yang baik terhadap tubuh badan dan fungsinya, mengamalkan langkah-langkah keselamatan serta menjalankan program yang seimbang dari segi rehat, aktiviti dan rekreasi. Guru juga boleh membantu kanak-kanak untuk memahami dan menerima ketidakmampuan diri sendiri dan orang lain. Kanak-kanak belajar tentang kawalan tubuh badan melalui permainan aktif seperti berlari, melompat, menolak, menarik, memanjat, membaling dan bekerjasama dengan rakan sebaya (Caplan dan Caplan 1974). Hal ini kerana keseronokan dan kegembiraan adalah sebahagian dari permainan fizikal. Manakala koordinasi dan ketangkasan pula perlu untuk meningkatkan proses pembelajaran (Norbe 2000). Dan guru sebagai pelaksana program yang baik akan berusaha untuk menyediakan persekitaran yang merangsang, bahan-bahan dan aktiviti yang mencabar terhadap kanak-kanak untuk membolehkan mereka menggunakan motor kasar untuk berlari, melompat dan mengimbang dan menggunakan motor halus mereka untuk melukis, mewarna, meramas, menggunting dan menampal.

2.7.4 Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak Merangkumi Aspek Afektif (Sosioemosi)

Kemahiran sosial merujuk kepada cara kanak-kanak berinteraksi dengan kanak-kanak lain dan orang dewasa dalam kehidupan mereka. Cara mereka berinteraksi termasuklah dengan berkongsi, bekerjasama dan mematuhi peraturan (Nor Hashimah dan Yahya 2003). Banyak kajian telah menunjukkan bahawa pengalaman sosial kanak-kanak adalah sangat penting kepada perkembangan mereka. Justeru, Widmer

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

(1970) mengatakan bahawa alam sosial sendiri adalah sangat berpengaruh dalam membentuk tindak balas kanak-kanak terhadap persekitaran.

Dalam memastikan produk program pendidikan tercapai, kanak-kanak prasekolah mesti mempunyai peluang untuk membesar dalam suasana bebas, menggunakan arahan dan kawalan kendiri (Hymes 1968). Pendidikan prasekolah menyumbang kepada penyesuaian umum kanak-kanak. Nilai-nilai sosial kanak-kanak akan terhasil daripada bimbingan dalam kegiatan ataupun aktiviti dan iklim kumpulan. Nilai-nilai sosial tersebut ialah nilai kerjasama, timbang rasa, toleransi, prihatin, simpati dan hormat-menghormat (Widmer 1970). Perkembangan sosial kanak-kanak terhasil apabila mereka boleh berhubung mesra dengan ibu bapa, keluarga, rakan sebaya dan orang dewasa serta dapat menyesuaikan diri dalam kehidupan seharian dengan riang, selamat dan selesa serta mereka telah mula merasakan kesediaan tanggungjawab terhadap diri sendiri dan kumpulan (KPM 2003).

Guru program pendidikan prasekolah mempunyai tugas yang sangat mencabar dan penting kerana mereka ialah model yang sangat berpengaruh dalam membentuk corak sosialisasi kanak-kanak (Essa 1996). Guru mampu membimbing kanak-kanak membina kawalan diri dengan menggunakan teknik bimbingan yang positif, menentukan tuju hala kanak-kanak kepada aktiviti-aktiviti yang boleh diterima dan menentukan had-had. Semasa di prasekolah, kebanyakan kanak-kanak berkembang menjadi yakin diri, berdikari dan sosial. Kebanyakan kanak-kanak memiliki keinginan dan kebolehan berinteraksi dengan kanak-kanak lain dan juga orang dewasa. Mereka dapat memujuk rakan sebaya, dapat menyertai permainan dan dapat menyelesaikan konflik. Kanak-kanak yang memiliki kemahiran sosial merupakan kanak-kanak yang lebih digemari dan mempunyai kawan yang lebih ramai. Kemampuan kanak-kanak untuk memiliki hubungan erat dengan rakan sebaya didapati mempunyai korelasi dengan perkembangan sosial yang positif dan kesihatan mental dalam jangka masa panjang (Anna 2000) dan Parker (1995) dalam Anna (2000) pula mengatakan faktor-faktor seperti senang berkawan dan disukai oleh kanak-kanak lain di prasekolah merupakan peramal yang lebih kuat terhadap kebahagiaan semasa seseorang menjadi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

individu dewasa berbanding dengan faktor-faktor lain seperti pencapaian semasa di sekolah atau markah dalam peperiksaan. Pendapat ini terlebih dahulu telah ditemui oleh Alexander dan Entwistle (1988) yang mengatakan bahawa selain daripada prestasi sosial, kebolehan sosial kanak-kanak juga mempengaruhi prestasi akademik mereka. Hal ini kerana kanak-kanak yang berkompeten sosial iaitu mereka yang disukai oleh orang lain dan memiliki kemahiran interaksi yang berkesan dalam setting sosial akan mempunyai harga diri yang tinggi, menganggap diri mereka sebagai bernilai dan berkeupayaan. Oleh demikian, sifat-sifat ini memberi kesan positif terhadap prestasi sosial mereka.

Koralek (1999) mengatakan pengawalan diri merangkumi pengawalan emosi, gerak hati dan tingkah laku. Melalui pengawalan tingkah laku dan emosi, kanak-kanak akan berkeyakinan untuk meneroka alam di sekitar mereka. Pengawalan diri terhasil daripada jalinan hubungan rapat antara seorang individu dengan individu yang lain. Hubungan rapat akan membawa kepada perasaan percaya mempercayai dan perasaan ini merupakan syarat utama untuk memperoleh pengawalan diri. Dengan adanya pengawalan diri, kanak-kanak berkebolehan untuk berfikir dan bertindak sendiri dalam memenuhi keperluan.

Dengan adanya kebolehan berdikari ini, kanak-kanak mulai membuat keputusan sendiri mengenai aktiviti yang ingin mereka sertai dan seterusnya ini akan membantu terbentuknya konsep waja diri dalam individu kanak-kanak itu (Ormrod 2000) dalam Chee Dan Nor Hashimah (2006). Mengikut kajian Hall (2003) individu yang mempunyai personaliti waja diri dapat hidup lebih sihat, berumur lebih panjang, berjaya dalam pencapaian akademik dan kerjaya, berasa lebih gembira dalam pergaulan sosial dan kurang kecenderungan ke arah kemurungan. Justeru, perkembangan emosi dan penyuburan waja diri harus bermula dari pendidikan prasekolah lagi supaya kanak-kanak dapat membina sikap positif dan akhlak yang baik ke arah penyuburan potensi yang optimum (Chee dan Nor Hashimah 2006). Hal ini kerana menurut Leeper (1974) perkembangan kawalan emosi kanak-kanak dan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

tingkah laku matang berkembang secara beransur-ansur semasa zaman kanak-kanak di prasekolah.

Kanak-kanak yang mengalami layanan yang mengalakkan dan menyokong serta diterima oleh orang dewasa dan rakan sebaya akan menjadi kanak-kanak yang bersesuaian secara emosional. Kanak-kanak yang diabaikan dan disingkir boleh mengalami gangguan kesihatan mental dan sosial. Kanak-kanak yang sihat dari aspek emosi lebih berkebolehan menjalinkan hubungan yang positif dengan rakan sebaya dan orang dewasa (Trawick-Smith 2000). Kanak-kanak prasekolah yang sihat dalam aspek emosi biasanya akan mencipta, mengambil risiko, main secara olok-olok dan menyertai aktiviti-aktiviti yang berimiginasi dan beraksi. Jadi, untuk memberi inisiatif terhadap perkembangan emosi kanak-kanak, guru dan orang dewasa perlu mengalakkan aktiviti-aktiviti sedemikian dan elakkan daripada memberi teguran atau had-had yang melampau.

2.8 KESIMPULAN

Kajian-kajian lepas yang telah dijalankan di Malaysia hanya menumpukan kepada peranan guru dan masalah-masalah dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di prasekolah. Manakala kajian terdahulu juga lebih menjurus kepada penilaian konteks iaitu perancangan di pihak KPM. Sepertimana yang dikatakan oleh Stufflebeam (1971) penilaian konteks adalah penilaian menyeluruh di peringkat awal pelaksanaan program bagi mengawal input, proses dan produk yang melibatkan pihak lebih tinggi.

Justeru, adalah kritikal kajian menyeluruh dijalankan untuk menilai perancangan, pelaksanaan dan produk program pendidikan prasekolah KPM melalui persepsi yang diberi oleh pentadbir dan guru. Persepsi pentadbir dan guru yang ditunjukkan dalam kajian ini kelak akan menggambarkan keberkesanan program pendidikan prasekolah KPM di peringkat sekolah Selain itu, faktor-faktor yang

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

menyumbang kepada proses dan produk program pendidikan prasekolah dan masalah-masalah utama yang dihadapi juga akan diketahui.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAB III

KAEDAH KAJIAN

3.1 PENGENALAN

Bab ini membincangkan metodologi kajian merangkumi reka bentuk kajian, populasi dan sampel, instrumen kajian, kajian rintis, kesahan instrumen, kebolehpercayaan item, prosedur pengumpulan data dan kaedah penganalisisan data. Kaedah ataupun metod kajian adalah perancangan yang sistematik dalam usaha mengumpul dan menganalisis data selari dengan tujuan dan objektif kajian.

3.2 REKA BENTUK DAN KAEDAH KAJIAN

Penyelidikan penilaian yang menggunakan reka bentuk penyelidikan kuantitatif (tinjuan) ini bertujuan untuk menilai keberkesanan program transformasi pendidikan prasekolah KPM berdasarkan persepsi pentadbir dan guru prasekolah di Selangor. Di samping itu, kajian ini juga cuba mendapatkan pandangan, idea, dan saranan daripada pentadbir dan guru-guru tentang masalah-masalah yang menghalang kelancaran perancangan dan pelaksanaan program peringkat pendidikan tersebut dan cadangan-cadangan untuk mengatasinya. Menurut Kerlinger (1973) dan Alias Baba (1999) reka bentuk kajian yang sesuai boleh mengawal varians yang tidak berkaitan dengan penyelidikan. Manakala Syed Arabi (1998) mengatakan reka bentuk merupakan satu perancangan yang membolehkan pengkaji menjalankan kajiannya dan reka bentuk

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kajian menurut beliau juga mempunyai dua tujuan iaitu (a) membenarkan pengkaji mencari satu kaedah yang sesuai bagi menjalankan penyelidikan; dan (b) untuk menentukan tatacara bagi menjawab soalan penyelidikan.

Penyelidikan penilaian program ini menggunakan sebahagian daripada model *Context, Input, Process dan Product* (CIPP) oleh Stufflebeam et al. (1971). Oleh kerana responden dalam kajian ini ramai tetapi memerlukan interaksi yang minimum dengan responden, soal selidik dari perspektif pentadbir dan guru prasekolah sangat sesuai digunakan. Penyelidikan ini merupakan satu kajian yang berbentuk deskriptif. Data yang diperoleh melalui soal selidik dalam kajian ini adalah data numerik dan dianalisis mengikut prosedur statistik secara deskriptif dan inferensi., Namun sebahagian daripada data numerik tersebut memerlukan penjelasan lebih mendalam melalui soalan terbuka yang dijawab oleh responden. Moser dan Kalton (1985) menyatakan kaedah soal selidik yang digunakan pengkaji patut dilihat sebagai amat berguna untuk menerokai bidang, mengumpul data terus dari subjek yang hendak dikaji supaya masalah dapat difokuskan dan cadangan dapat diajukan. Namun, terdapat limitasi atau pembatasan dalam tahap pemahaman responden terhadap sesuatu fenomena atau perkara yang hendak dikaji. Limitasi atau batasan ini telah pengkaji nyatakan pada bahagian batasan kajian.

Kajian ini untuk menilai dan melihat perjalanan program iaitu perancangan dan pelaksanaan serta faktor-faktor yang menyumbang ke arah perjalanan proram transformasi prasekolah KPM dalam tahun semasa sepertimana yang dinyatakan dalam batasan kajian. Kaedah kuantitatif sesuai digunakan untuk mengukur pemboleh ubah dan menguji hipotesis kajian bagi memperoleh data numerik tetapi data numerik tidak dapat menjelaskan pemahaman lebih mendalam tentang suatu konteks. Bagi memenuhi tujuan tersebut, Gay & Airasian (2000) dan Newman (2000) menjelaskan kedua-dua kaedah kuantitatif dan kualitatif sesuai dilaksanakan dalam sesuatu kajian. Hsieh dan Hsiao (2001) pula menjelaskan kaedah kuantitatif dan kualitatif sesuai digunakan dalam kajian yang bertujuan menilai program dan melihat cara

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

memperbaikinya berdasarkan model *Context, Input, Process* dan *Product* (CIPP). Meskipun kaedah kuantitatif dan kualitatif adalah berbeza namun kedua-duanya saling melengkapi kerana kajian sains sosial biasanya mengumpul dan menganalisis data empirikal secara sistematik seterusnya membuat pemerhatian terhadap corak data tersebut (Gay & Airasian 2000; Newman 2000).

3.3 POPULASI DAN SAMPEL KAJIAN

3.3.1 Populasi Kajian

Populasi merujuk kepada keseluruhan orang yang ada di sesuatu tempat yang dikaji. Wiersma (2000) mengatakan maklumat populasi sesuatu kajian penting kerana maklumat ini akan menentukan bilangan sampel yang perlu diambil bagi mewakili populasi yang dikaji. Populasi sasaran kajian ini diwakili oleh 4379 orang pentadbir sekolah kebangsaan (SK) iaitu guru besar dan guru penolong kanan akademik serta 4379 orang guru prasekolah KPM yang terlibat secara langsung dalam program pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia (KPM 2008). Namun, populasi yang digunakan dalam kajian ini terdiri daripada 495 orang pentadbir, dan 495 orang guru prasekolah KPM di negeri Selangor. Kajian yang dijalankan diharap dapat memberi gambaran tentang perancangan dan pelaksanaan program transformasi pendidikan prasekolah KPM.

Mengikut Kempthorne (dalam Ary 1985) bagi mengurangkan masalah populasi yang besar dan rumit sepertimana dalam kajian ini, beliau mencadangkan agar penyelidik menggunakan dua peringkat populasi iaitu populasi sasaran dan populasi digunakan. Populasi sasaran merupakan populasi yang mengandungi masalah yang perlu dikaji manakala populasi digunakan adalah merupakan sebahagian daripada populasi sasaran. Populasi sasaran kajian ini ialah semua pentadbir SK dan semua guru prasekolah yang melaksanakan program transformasi pendidikan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

prasekolah KPM di Malaysia. Manakala populasi yang digunakan ialah 495 orang pentadbir dan 495 orang guru prasekolah KPM di negeri Selangor. Justifikasi Selangor dipilih sebagai populasi yang digunakan telah dinyatakan pada bahagian limitasi kajian. Namun demikian, populasi yang digunakan mempunyai ciri-ciri populasi sasaran. Dalam kajian ini, ciri-ciri yang dimaksudkan ialah jawatan, tahap pendidikan, pengkhususan, tempoh bertugas, jenis latihan ikhtisas dan jenis latihan dalam perkhidmatan yang dihadiri.

Bagi tujuan kajian ini sepertimana yang dipersetujui oleh Kempthorne (dalam Ary 1985) untuk mengurangkan masalah populasi yang besar dan rumit, pengkaji berpendapat jumlah keseluruhan bagi populasi digunakan iaitu pentadbir dan guru prasekolah di negeri Selangor iaitu seramai 990 orang adalah mencukupi. Jumlah keseluruhan populasi digunakan ini diperoleh daripada 495 buah SK di negeri Selangor (Jadual 3.1).

Jadual 3.1 Agihan Responden

Negeri	Bilangan Kelas Prasekolah Dalam Negeri	Bil. Pentadbir (orang)	Bil. Guru Prasekolah (orang)	Jumlah Responden (orang)
Selangor*	495*	495	495	990

*Statistik Unit Pengurusan Prasekolah KPM : http://emoe.gov.my/
(Diakses pada 28.12.2008).

3.3.2 Sampel Kajian

Sampel kajian merujuk kepada bilangan responden yang terlibat dalam kajian ini. Cara ini merupakan satu strategi penyelidikan di mana pengkaji boleh mendapatkan maklumat mengenai sesuatu populasi daripada sebahagian individu yang

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

menganggotai populasi tersebut. Menurut Gay dan Diehl (1992) bagi populasi yang bersaiz kecil, saiz sampel yang diperlukan ialah 20 peratus daripada jumlah populasi. Saiz sampel yang ramai digunakan bertujuan mendapatkan keputusan yang lebih tepat dan dapat mengurangkan ralat persampelan di samping membolehkan hasil kajian digeneralisasikan. Bagaimanapun (Mohd. Majid 2000) mengatakan saiz sampel kurang penting. Apa yang penting ialah sampel yang diambil dapat mewakili populasi.

Dalam kajian ini, populasi yang digunakan akan dijadikan sampel. Pengkaji akan menggunakan kaedah *Convenience Sampling* – persampelan mudah – iaitu sampel yang dipilih dengan pertimbangan kemudahan. Kaedah persampelan ini dipilih tidak secara rawak (Nonprobability/Nonrandom Sampling). Hal ini bermakna tidak semua unsur atau populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai sampel (Tuckman 1999; Wiersma 2000; Jackson 2006). Unsur populasi yang terpilih menjadi sampel kerana faktor kemudahan yang ditetapkan oleh pengkaji sepertimana dinyatakan pada bahagian limitasi kajian. Banyak penulis mengatakan jenis sampel ini sangat baik jika digunakan untuk penelitian penilaian. Lokasi sekolah pula dibahagikan kepada dua bahagian iaitu bandar dan luar bandar. Walaupun pemilihan tidak dibuat secara sengaja, pengkaji tidak dapat menganggarkan ralat persampelan kerana prosedur persampelan mudah - *convenience sampling* bukan merupakan persampelan rawak.

Sampel kajian ini terdiri daripada 495 orang guru besar atau pun guru penolong kanan akademik dan 495 orang guru prasekolah. Guru prasekolah yang dipilih sebagai sampel ini semuanya mengajar kelas prasekolah untuk murid-murid berusia bawah enam tahun. Agihan responden mengikut kelas prasekolah adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 3.1. Persampelan *Convenience Sampling* ke atas populasi digunakan penting kerana secara langsung sampel-sampel yang diambil atau dipilih akan mewakili populasi sasaran. Oleh itu, bilangan sampel seramai 990 orang yang terlibat dengan soal selidik (Lampiran A, dan B) dalam kajian ini adalah mencukupi. Daripada 990 soal selidik yang dihantar kepada responden, 495 soal

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

selidik adalah untuk pentadbir dan 495 adalah untuk guru. Soal selidik pentadbir (Lampiran A) hanya 400 sahaja yang menghantar semula kepada pengkaji dan daripada jumlah itu, hanya 365 sahaja yang boleh digunakan. Manakala soal selidik untuk guru (Lampiran B) hanya 450 sahaja yang menghantar semula dan daripada jumlah itu, hanya 416 sahaja yang boleh digunakan dan diproses.

3.4 INSTRUMEN KAJIAN

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini (Lampiran A dan B) dibina berdasarkan tinjauan literatur berkaitan bidang kajian dan juga diadaptasi dari soal selidik Anna (2000), Norbe (2000) dan Rohaty (2006). Manakala dari sisi model penilaian program, instrumen diadaptasi dari kajian terdahulu yang menggunakan model tersebut iaitu Jamil (2002), Mohamad Husin (2006), Ahamad Rahim (2012) dan Ahmad Rafaai Ayudin (2012).

3.4.1 Soal Selidik

Instrumen kajian utama yang digunakan dalam kajian ini adalah dua set soal selidik sepertimana Lampiran A dan B. Set A adalah untuk responden yang terdiri daripada pentadbir (guru besar dan guru penolong kanan akademik) dan set B untuk responden yang terdiri daripada guru prasekolah. Soal selidik digunakan untuk membolehkannya diagihkan dengan cepat, mudah dan meliputi kawasan yang luas dan mencapai tujuan kajian dengan perbelanjaan yang terkawal dan sederhana (Syed Arabi 1998, Mohd. Shafie 1991). Dua set borang soal selidik tersebut diringkaskan seperti dalam Jadual 3.2 dan 3.3.

i. Set A (Pentadbir: Guru Besar dan Penolong Kanan Akademik)

   Soal selidik untuk pentadbir bertujuan untuk mendapatkan persepsi pentadbir tentang dimensi input dari aspek kemudahan infrastruktur dan dimensi proses dari aspek pemantauan yang dirancang dan dijalankan (Lihat Lampiran A).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dalam kajian ini, instrumen soal selidik untuk pentadbir dibina menggunakan skala likert lima mata iaitu Bahagian B - (1) Sangat Tidak Setuju, (2) Tidak Setuju, (3) Kurang Pasti, (4) Setuju dan (5) Sangat Setuju. Manakala Bahagian C - (1) Tidak Pernah, (2) Sekali-sekala, (3) Agak Kerap, (4) Kerap dan (5) Sentiasa.

Soal selidik pentadbir terdiri daripada empat bahagian. Bahagian A mengandungi lima item berkaitan demografi pentadbir. Bahagian B mempunyai sembilan item soalan dari dimensi input iaitu berkenaan kemudahan infrastrukur. Bahagian C pula mempunyai 10 item soalan dari dimensi proses merangkumi aspek pemantauan. Manakala Bahagian D pula terdiri daripada soalan terbuka berbentuk komen secara keseluruhan tentang masalah yang dihadapi dalam program transformasi pendidikan prasekolah KPM dan cara mengatasinya. Masalah program dibahagikan kepada empat aspek iaitu aspek pengurusan, beban tugas, pemantauan, dan kemudahan infrastruktur. Soal selidik pentadbir yang diguna dalam kajian ini dibina berdasarkan tinjauan literatur dan diadaptasi dari Anna (2000), Norbe (2000) dan Rohaty (2006), Jamil (2002), Mohamad Husin (2006), Abdul Razaq (2008), Ahamad Rahim (2012) dan Ahmad Rafaai Ayudin (2012). Ringkasnya, kandungan soal selidik pentadbir digambarkan dalam Jadual 3.2 di bawah.

Jadual 3.2 : Instrumen Kajian - Soal Selidik Pentadbir

Bahagian	Dimensi	Konstruk	Bil. Item
A	-	Demografi Pentadbir	5
B	Input	Kemudahan Infrastruktur	9
C	Proses	Pemantauan	10
D	-	Masalah dan Cara atasi	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

ii. Set B (Guru Prasekolah KPM)

Soal selidik ini digunakan untuk mendapatkan respon responden yang terdiri daripada guru prasekolah dalam menilai dimensi input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM di Malaysia (Lampiran B). Soal selidik untuk guru ini terdiri daripada lima bahagian. Bahagian A merangkumi tujuh item yang mengandungi aspek demografi guru. Bahagian B mengandungi mengandungi 60 item dari dimensi input yang merangkumi aspek latihan guru (12 soalan), pengetahuan pedagogi guru (11 soalan), kemudahan infrastruktur (9 soalan), motivasi (10 soalan) dan penglibatan ibu bapa (8 soalan). Bahagian C pula mempunyai 30 item yang meliputi dimensi proses. Dimensi proses terdiri daripada pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran (12 soalan), bahan bantu mengajar (8 soalan) dan pemantauan (10 soalan). Manakala Bahagian D pula mempunyai 60 item dari dimensi produk program. Bahagian ini terdiri daripada tahap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang komunikasi – Bahasa Malaysia) – (14 soalan), tahap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)- (22 soalan), tahap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif (8 soalan) dan tahap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor (16 soalan). Manakala Bahagian E pula terdiri daripada soalan terbuka berbentuk komen secara keseluruhan tentang masalah yang dihadapi dalam program transformasi pendidikan prasekolah KPM dan cara mengatasinya. Masalah program dibahagikan kepada empat aspek iaitu aspek pengurusan, beban tugas, pemantauan, dan kemudahan infrastruktur. Soal selidik guru yang diguna dalam kajian ini juga dibina berdasarkan tinjauan literatur dan diadaptasi dari Anna (2000), Norbe (2000) dan Rohaty (2006), Jamil (2002), Mohamad Husin (2006), Abdul Razaq (2008), Ahamad Rahim (2012) dan Ahmad Rafaai Ayudin (2012).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ringkasnya, kandungan soal selidik guru digambarkan dalam Jadual 3.3 di bawah.

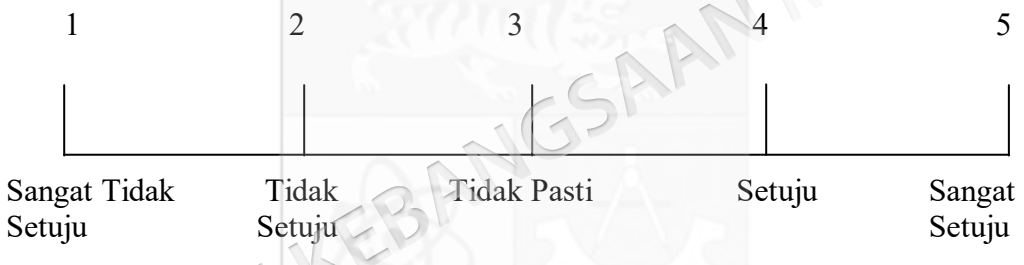
Dalam kajian ini, instrumen soal selidik untuk guru dibina menggunakan skala likert lima mata iaitu Bahagian B - (1) Sangat Tidak Setuju, (2) Tidak Setuju, (3) Kurang Pasti, (4) Setuju dan (5) Sangat Setuju. Bahagian C - (1) Tidak Pernah, (2) Sekali-sekala, (3) Agak Kerap, (4) Kerap dan (5) Sentiasa. Manakala Bahagian D - (1) Sangat Rendah, (2) Rendah, (3) Sederhana, (4) Tinggi dan (5) Sangat Tinggi.

Jadual 3.3 : Instrumen Kajian - Soal Selidik Guru

Bahagian	Dimensi	Konstruk	Bil. Item
A	-	Demografi Guru	7
B1	Input	Latihan Guru Kandungan Kursus Kursus Latihan Dalam Perkhidmatan	 12 10
B2	Input	Pengetahuan Pedagogi Guru	11
B3	Input	Kemudahan Infrastruktur	9
B4	Input	Motivasi	10
B5	Input	Penglibatan Ibu Bapa	8
C1	Proses	Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran	12
C2	Proses	Bahan Bantu Mengajar	8
C3	Proses	Pemantauan	10
D1	Produk	Domain Kognitif - Bahasa	14
D2	Produk	Domain Kognitif – Sains & Teknologi	22
D3	Produk	Domain Afektif	8
D4	Produk	Domain Psikomotor	16
E	-	Masalah dan Cara atasi	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual-jadual tertera (3.2 dan 3.3) menunjukkan instrumen soal selidik kajian ini mengandungi tiga bahagian iaitu bahagian profil, bahagian item berskala likert dan bahagian soalan terbuka. Skala likert dalam item soal selidik digunakan kerana ketekalan pernyataannya dan boleh diukur dengan baik (Cooper & Emory 1995). Skala likert dipilih juga kerana kesilapan dalam proses pengukuran adalah kurang. Murphy dan Davidshofer (1998) mengatakan peluang meneka jawapan yang betul hanya 20%. Oleh itu, item skala likert lima mata point digunakan untuk mengukur pernyataan yang dikemukakan. Skala seperti yang ditunjukkan oleh Rajah 3.1 ini dipilih dan merupakan contoh penggunaan skala likert dalam kajian. Jenis skor item yang terperinci boleh dilihat pada soal selidik (Lampiran A dan B).



Rajah 3.1 : Skala Likert Lima Point

Soal selidik berskala likert digunakan bagi mengetahui tahap nilai min bagi tiap-tiap pembolehubah yang dikaji. Penyelidik mengkategorikan dan menginterpretasikan skor min ke dalam 5 tahap seperti yang dipamerkan dalam Jadual 3.4 di bawah ini. Interpretasi skor min oleh BPPDP (2006) ini diadaptasi pengkaji sebagai panduan untuk menganalisis data kajian.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

JADUAL 3.4 Interpretasi Skor Purata Min ke Dalam 5 Tahap (Skala likert 5)

Skor Purata	Interpretasi
1.00 hingga 1.89	Sangat Rendah/Sangat Tidak setuju/Tidak Pernah
1.90 hingga 2.69	Rendah/Tidak setuju/Sekali-sekala
2.70 hingga 3.49	Sederhana/Kurang Pasti/Agak Kerap
3.50 hingga 4.29	Tinggi/Setuju/Kerap
4.30 hingga 5.00	Sangat Tinggi/Sangat Setuju/Sentiasa

Sumber: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPD) (2006b)

Skor min 1.00 hingga 1.89 menunjukan tahap sangat rendah, skor min 1.90 hingga 2.69 berada pada tahap rendah, skor Min 2.70 hingga 3.49 berada pada tahap sederhana, skor min 3.50 hingga 4.29 berada pada tahap tinggi. Manakala min 4.30 hingga 5.00 menunjukkan tahap sangat tinggi. Demikian juga dengan tahap persetujuan dan tahap kekerapan.

Item-item soal selidik dibina mengikut pemboleh ubah kajian iaitu dimensi input – latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Manakala dimensi proses membariskan konstruk pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Manakala dimensi produk meletakkan konstruk perkembangan dan penyuburan potensi murid-murid dalam domain kognitif, afektif dan psikomotor. Item-item soal selidik dalam setiap pemboleh ubah mempunyai kaitan antara satu sama lain. Skor item-item dijumlahkan bagi memperoleh skor min mengikut setiap pemboleh ubah. Skor min pembolehubah kemudian dianalisis secara deskriptif dan inferensi. Seterusnya, soalan terbuka dibina untuk dijawab oleh responden bagi menyatakan masalah dan cadangan cara mengatasi masalah program transformasi pendidikan prasekolah KPM.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

iii. Temu bual - Soalan Terbuka

Temu bual dalam kajian ini berbentuk soalan terbuka di dalam instrumen soal selidik pentadbir dan guru. Temu bual ini ialah komen secara keseluruhan tentang masalah yang dihadapi dalam program transformasi pendidikan prasekolah KPM dan cara mengatasinya. Masalah program dibahagikan kepada empat aspek iaitu aspek pengurusan, beban tugas, pemantauan, dan kemudahan infrastruktur. Gerdes dan Conn (2001) menyatakan proses pengumpulan data melibatkan interaksi dinamik antara pengkaji, peserta dan konteks yang dikaji. Temu bual adalah satu kaedah pengumpulan data yang paling biasa digunakan dalam penyelidikan sosial (Cohen & Manion 1989). Menurut Brewer (2000) data kualitatif sesuai menggunakan kaedah temu bual secara mendalam kerana kaedah ini membuka ruang mendapatkan makna sebenar dan menghasilkan data-data secara mendalam berasaskan bahasa yang digunakan seharian. Temu bual berbentuk soalan terbuka dalam kajian ini adalah sebagai alat penyelidikan yang khusus untuk menyokong data kuantitatif pengkaji.

3.5 KAJIAN RINTIS

Kajian rintis bertujuan mengenal pasti kekuatan dan kelemahan instrumen yang dibina, menentukan kesahan item-item dari segi ketepatan, kesesuaian istilah dan struktur ayat supaya tidak timbul kekeliruan dan salah tafsir, memastikan kebolehpercayaan item, menguji item berkaitan dengan pengetahuan dan pengalaman baru dan mengetahui jangka masa menjawab item. Responden dikehendaki menjawab semua item instrumen soal selidik dan soalan terbuka seterusnya memberi ulasan dan pandangan mereka terhadap item tersebut untuk dijadikan panduan mengubahsuai dan memperbaiki program. Data kajian rintis instrumen soal selidik dan soalan terbuka diproses dengan menggunakan perisian komputer *SPSS 19.0 for Windows* bagi menguji kebolehpercayaannya.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Soal selidik berserta soalan terbuka ditadbirkan terlebih dahulu ke atas suatu kumpulan subjek yang setara dengan subjek yang hendak dikaji. Mohd. Majid (2000) menyatakan melalui kajian rintis, kesesuaian dan ketepatan soalan serta format yang digunakan dapat dikenal pasti dan kelemahan-kelemahan kecil boleh diperbaiki untuk memastikan penghasilan soal selidik yang bermutu. Pengkaji memilih sejumlah responden yang setara dengan responden sebenar untuk mengukur keboleh percayaan instrumen yang akan digunakan dalam kajian sebenar di mana kebolehpercayaan ini diukur dengan menggunakan kaedah Alpha Cronbach. Menurut Sekaran (2000), Alpha Cronbach merupakan pekali kebolehpercayaan yang dapat menunjukkan bagaimana item-item dalam soal selidik berhubung antara satu sama lain. Jika nilai alpha menghampiri 1.0. Maka hal ini bermakna kebolehpercayaan adalah tinggi, baik dan berkesan.

Pengkaji telah melakukan dua peringkat kajian rintis. Kajian rintis pertama iaitu pra ujian rintis telah dilaksana pada Jun 2012 ke atas 10 buah sekolah kebangsaan di daerah Bangi dan Putarajaya. Ujian data untuk pra ujian rintis ini telah dijalankan dengan menggunakan Alpha Cronbach bagi memperoleh pekali kebolehpercayaan terhadap pencapaian markah bagi soal selidik tersebut. Pemurnian dan pemilihan dibuat terhadap item soalan untuk memilih item-item yang terbaik dan sesuai dengan tajuk kajian berdasarkan ujian kebolehpercayaan tersebut. Ujian ini telah menyebabkan item berkurangan kerana terdapat item yang kurang menepati kehendak persoalan kajian.

Setelah item soal selidik dimurnikan, kajian rintis sebenar telah dijalankan pada Julai 2012 ke atas sekumpulan guru prasekolah yang mengikuti program Pensiswazahan Guru Sekolah Rendah (PGSR) dan Program Pensiswazahan Guru (PPG) pengkhususan prasekolah di Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Islam, Selangor yang keseluruhannya melibatkan seramai 60 orang iaitu 30 orang pentadbir iaitu guru besar dan guru penolong kanan akademik dan 30 orang guru prasekolah. Bilangan responden dalam kajian rintis ini adalah sesuai kerana menurut

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Cooper dan Emory (1995) bilangan responden yang sesuai dalam suatu kajian rintis bagi menentukan kebolehpercayaan instrumen soal selidik adalah antara 25 hingga 100 orang. Data kajian rintis instrumen soal selidik yang telah berjaya dikumpul dan diproses dengan menggunakan perisian komputer *SPSS PC 19.0 for Windows* bagi menguji kebolehpercayaannya.

3.6 KESAHAN INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen soal selidik serta soalan terbuka telah dirujuk kepada enam orang pakar iaitu dua orang dari universiti tempatan, dua orang pensyarah kanan pendidikan awal kanak-kanak di Institut Pendidikan Guru Kampus (IPGK) dan dua orang Jurulatih Utama Prasekolah bagi menentukan kesahan kandungan, bahasa dan istilah serta kesahan luaran. Pandangan dan persetujuan pakar tentang item yang hendak dimuatkan ke dalam instrumen telah dibincangkan sebelum kajian rintis dijalankan. Item-item yang kurang menepati kandungan, penggunaan bahasa dan istilah yang mengelirukan diubahsuai beberapa kali ataupun digugurkan.

3.7 KEBOLEHPERCAYAAN ITEM SOAL SELIDIK

Kebolehpercayaan instrumen kajian yang digunakan dalam kajian sebenar diukur dengan menggunakan kaedah Alpha Cronbach. Item yang mempunyai nilai Alfa Cronbach lebih besar atau sama dengan 0.7 sebagai item yang boleh diterima kebolehpercayaannya Cooper dan Emory (1995). Manakala item yang mempunyai nilai Alfa Cronbach kurang daripada 0.7 dalam kajian rintis pertama diubahsuai ataupun digugurkan untuk dijalankan kajian rintis kedua. Hasil analisis nilai Alpha Cronbach bagi setiap domain yang dikaji seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

a. Kajian Rintis Guru

Hasil analisis kajian rintis yang melibatkan seramai 30 orang guru dihuraikan secara berasingan mengikut setiap domain yang dikaji seperti berikut.

Jadual 3.5 Kebolehpercayaan Latihan Guru (Kandungan Kursus)

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B1.A1	0.622	0.837	0.851
B1.A2	0.692	0.826	
B1.A3	0.349	0.850	
B1.A4	0.772	0.818	
B1.A5	0.559	0.838	
B1.A6	0.472	0.843	
B1.A7	0.402	0.847	
B1.A8	0.568	0.837	
B1.A9	0.361	0.850	
B1.A10	0.394	0.848	
B1.A11	0.602	0.833	
B1.A12	0.519	0.840	

Jadual 3.5 menunjukkan bahawa setiap item dalam kandungan kursus pengajaran guru mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.851. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.6 Kebolehpercayaan latihan guru (kursus latihan dalam perkhidmatan)

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B1.B1	0.523	0.841	0.851
B1.B2	0.623	0.831	
B1.B3	0.533	0.839	
B1.B4	0.511	0.841	
B1.B5	0.632	0.836	
B1.B6	0.662	0.827	
B1.B7	0.567	0.837	
B1.B8	0.637	0.829	
B1.B9	0.379	0.851	
B1.B10	0.522	0.840	

Jadual 3.6 menunjukkan bahawa setiap item dalam kursus latihan dalam perkhidmatan mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.851. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.7 Kebolehpercayaan pengetahuan pedagogi guru

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B2.1	0.469	0.893	0.894
B2.2	0.566	0.888	
B2.3	0.449	0.893	
B2.4	0.781	0.875	
B2.5	0.755	0.877	
B2.6	0.631	0.884	
B2.7	0.620	0.885	
B2.8	0.749	0.877	
B2.9	0.748	0.876	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B2.1	0.469	0.893	0.894
B2.2	0.566	0.888	
B2.3	0.449	0.893	
B2.4	0.781	0.875	
B2.5	0.755	0.877	
B2.6	0.631	0.884	
B2.7	0.620	0.885	
B2.8	0.749	0.877	
B2.9	0.748	0.876	
B2.10	0.563	0.888	
B2.11	0.577	0.891	

Jadual 3.7 menunjukkan bahawa setiap item dalam pengetahuan pedagogi guru mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.894. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.8 Kebolehpercayaan kemudahan infrastruktur

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B3.1	0.349	0.807	0.807
B3.2	0.396	0.804	
B3.3	0.542	0.783	
B3.4	0.641	0.773	
B3.5	0.501	0.789	
B3.6	0.644	0.767	
B3.7	0.648	0.770	
B3.8	0.426	0.799	
B3.9	0.475	0.791	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.8 menunjukkan bahawa setiap item dalam kemudahan infrastruktur mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.807. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.9 Kebolehpercayaan motivasi

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B4.1	0.404	0.854	0.856
B4.2	0.706	0.832	
B4.3	0.369	0.856	
B4.4	0.528	0.847	
B4.5	0.468	0.851	
B4.6	0.695	0.830	
B4.7	0.483	0.849	
B4.8	0.844	0.818	
B4.9	0.674	0.832	
B4.10	0.594	0.851	

Jadual 3.9 menunjukkan bahawa setiap item dalam motivasi mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.856. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.10 Kebolehpercayaan penglibatan ibu bapa

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B5.1	0.538	0.872	0.877
B5.2	0.643	0.862	
B5.3	0.750	0.849	
B5.4	0.781	0.847	
B5.5	0.540	0.871	
B5.6	0.603	0.865	
B5.7	0.620	0.863	
B5.8	0.647	0.861	

Jadual 3.10 menunjukkan bahawa setiap item dalam penglibatan ibu bapa mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.851. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.11 Rumusan kebolehpercayaan setiap domain perspektif guru

No	Domain	Alpha Cronbach
1	Kandungan kursus	0.851
2	Kursus latihan dalam perkhidmatan	0.851
3	Pengetahuan pedagogi guru	0.894
4	Kemudahan infrastruktur	0.807
5	Motivasi	0.856
6	Penglibatan ibu bapa	0.877

Jadual 3.11 menunjukkan bahawa kandungan kursus dengan nilai Alpha Cronbach 0.851, kursus latihan dalam perkhidmatan 0.851, pengetahuan pedagogi guru 0.894, kemudahan infrastruktur 0.807, motivasi 0.856 dan penglibatan ibu bapa 0.877. Setiap domain yang dikaji dengan nilai Alpha

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Cronbach lebih dari 0.7. Hal ini menunjukkan bahawa instrumen yang digunakan ialah kukuh dan kekal digunakan dalam kajian sebenar.

Jadual 3.12 Kebolehpercayaan perancangan dan pelaksanaan P&P

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
C1.1	0.661	0.895	0.904
C1.2	0.686	0.893	
C1.3	0.625	0.896	
C1.4	0.750	0.890	
C1.5	0.582	0.898	
C1.6	0.649	0.895	
C1.7	0.539	0.903	
C1.8	0.467	0.903	
C1.9	0.706	0.893	
C1.10	0.649	0.895	
C1.11	0.703	0.893	
C1.12	0.591	0.898	

Jadual 3.12 menunjukkan bahawa setiap item dalam perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.904. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.13 Kebolehpercayaan bahan bantu mengajar

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
C2.1	0.650	0.817	0.844
C2.2	0.740	0.804	
C2.3	0.565	0.827	
C2.4	0.504	0.834	
C2.5	0.443	0.843	
C2.6	0.658	0.815	
C2.7	0.624	0.820	
C2.8	0.465	0.838	

Jadual 3.13 menunjukkan bahawa setiap item dalam bahan bantu mengajar mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.844. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.14 Kebolehpercayaan pemantauan

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
C3.1	0.706	0.822	0.851
C3.2	0.692	0.823	
C3.3	0.529	0.840	
C3.4	0.401	0.850	
C3.5	0.434	0.847	
C3.6	0.781	0.817	
C3.7	0.722	0.821	
C3.8	0.489	0.843	
C3.9	0.400	0.849	
C3.10	0.417	0.849	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.14 menunjukkan bahawa setiap item dalam pemantauan mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.844. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.15 Rumusan kebolehpercayaan setiap domain proses dari perspektif guru

No	Domain	Alpha Cronbach
1	Perancangan dan pelaksanaan P&P	0.904
2	Bahan Bantu Mengajar	0.844
3	Pemantauan	0.851

Jadual 3.15 menunjukkan bahawa perancangan dan pelaksanaan PdP dengan nilai Alpha Cronbach 0.904, bahan bantu mengajar 0.844 dan pemantauan 0.851. Setiap domain yang dikaji dengan nilai Alpha Cronbach lebih dari 0.7. Ini menunjukkan instrumen yang digunakan ialah kukuh dan kekal digunakan dalam kajian sebenar.

Jadual 3.16 Kebolehpercayaan perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang komunikasi – Bahasa Malaysia)

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
D1.1	0.414	0.900	0.901
D1.2	0.621	0.893	
D1.3	0.418	0.901	
D1.4	0.536	0.896	
D1.5	0.607	0.895	
D1.6	0.575	0.895	
D1.7	0.708	0.889	
D1.8	0.687	0.890	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

D1.9	0.785	0.886
D1.10	0.686	0.891
D1.11	0.627	0.892
D1.12	0.609	0.893
D1.13	0.685	0.890
D1.14	0.422	0.901

Jadual 3.16 menunjukkan bahawa setiap item dalam perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang komunikasi – Bahasa Malaysia) mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.901. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.17 Kebolehpercayaan perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi)

Item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
D2.1	0.437	0.939	0.940
D2.2	0.545	0.938	
D2.3	0.608	0.937	
D2.4	0.627	0.937	
D2.5	0.361	0.940	
D2.6	0.647	0.937	
D2.7	0.490	0.939	
D2.8	0.580	0.938	
D2.9	0.817	0.934	
D2.10	0.742	0.935	
D2.11	0.759	0.935	
D2.12	0.574	0.938	
D2.13	0.803	0.934	
D2.14	0.574	0.938	
D2.15	0.689	0.936	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

D2.16	0.661	0.936
D2.17	0.727	0.935
D2.18	0.621	0.937
D2.19	0.702	0.936
D2.20	0.666	0.936
D2.21	0.528	0.939
D2.22	0.629	0.937

Jadual 3.17 menunjukkan bahawa setiap item dalam perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.940. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar

Jadual 3.18 Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif

Item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
D3.1	0.654	0.932	0.932
D3.2	0.676	0.930	
D3.3	0.658	0.931	
D3.4	0.760	0.924	
D3.5	0.807	0.921	
D3.6	0.806	0.920	
D3.7	0.894	0.914	
D3.8	0.868	0.915	

Jadual 3.18 menunjukkan bahawa setiap item dalam Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.932. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dari 0.3. Hal ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.19 Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor

Item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
D4.1	0.855	0.949	0.954
D4.2	0.772	0.950	
D4.3	0.843	0.949	
D4.4	0.881	0.948	
D4.5	0.784	0.950	
D4.6	0.727	0.951	
D4.7	0.548	0.954	
D4.8	0.793	0.951	
D4.9	0.701	0.952	
D4.10	0.568	0.954	
D4.11	0.661	0.953	
D4.12	0.707	0.952	
D4.13	0.607	0.954	
D4.14	0.778	0.950	
D4.15	0.723	0.951	
D4.16	0.801	0.950	

Jadual 3.19 menunjukkan bahawa setiap item dalam perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.954. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.20 Rumusan kebolehpercayaan setiap domain produk dari perspektif guru

No	Domain	Alpha Cronbach
1	Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Komunikasi – Bahasa Malaysia)	0.901
2	Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Sains-Teknologi)	0.940
3	Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Afektif	0.932
4	Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Psikomotor	0.954

Jadual 3.20 menunjukkan bahawa perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi – Bahasa Malaysia) dengan nilai Alpha Cronbach 0.901, perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains-Teknologi) 0.940, perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif 0.932 dan perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor 0.954. Setiap domain yang dikaji dengan nilai Alpha Cronbach lebih dari 0.7. Ini menunjukkan instrumen yang digunakan ialah kukuh dan kekal digunakan dalam kajian sebenar.

b. Kajian Rintis Pentadbir

Hasil analisis kajian rintis yang melibatkan seramai 30 orang pentadbir dihuraikan secara berasingan mengikut setiap domain yang dikaji seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.21 Kebolehpercayaan kemudahan infrastruktur

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
B1.1	0.504	0.816	0.826
B1.2	0.541	0.807	
B1.3	0.494	0.817	
B1.4	0.551	0.806	
B1.5	0.505	0.814	
B1.6	0.509	0.815	
B1.7	0.565	0.806	
B1.8	0.564	0.804	
B1.9	0.739	0.792	

Jadual 3.21 menunjukkan bahawa setiap item dalam kemudahan infrastruktur mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.826. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Hal ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.22 Kebolehpercayaan pemantauan

item	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Alpha Cronbach
C1	0.656	0.924	0.928
C2	0.752	0.919	
C3	0.853	0.913	
C4	0.829	0.914	
C5	0.728	0.920	
C6	0.822	0.914	
C7	0.591	0.927	
C8	0.657	0.924	
C9	0.555	0.928	
C10	0.829	0.914	

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 3.22 menunjukkan bahawa setiap item dalam pemantauan mempunyai nilai indeks kebolehpercayaan adalah kukuh dengan nilai Alpha keseluruhan ialah 0.928. Nilai korelasi item yang diperbetulkan dengan jumlah skor ialah besar dari 0.3. Hal ini bermakna kesemua item diterima serta item yang diperbaiki kekal digunakan sebagai item dalam kajian sebenar.

Jadual 3.23 Rumusan kebolehpercayaan setiap domain perspektif pentadbir

No	Domain	Alpha Cronbach
1	Kemudahan Infrastruktur	0.826
2	Pemantauan	0.928

Jadual 3.23 menunjukkan bahawa kemudahan infrastruktur dengan nilai Alpha Cronbach 0.826 dan pemantauan 0.928. Setiap domain yang dikaji dengan nilai Alpha Cronbach lebih dari 0.7. Ini menunjukkan instrumen yang digunakan ialah kukuh dan kekal digunakan dalam kajian sebenar.

3.8 PROSEDUR PENGUMPULAN DATA

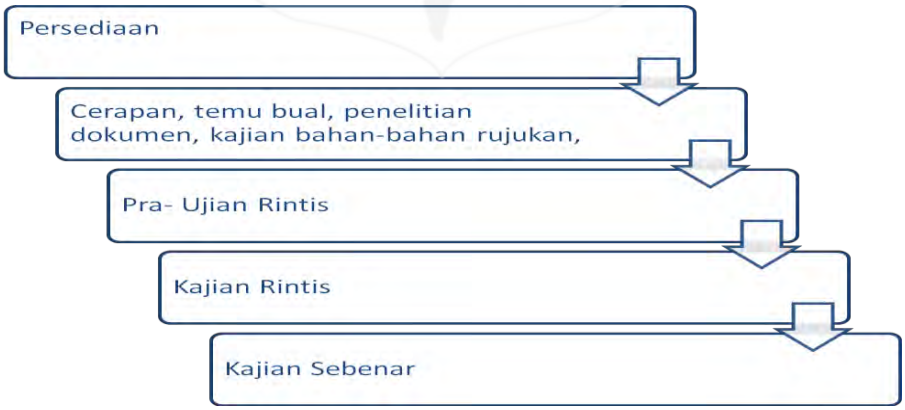
Sebelum kajian dijalankan, beberapa prosedur kajian telah dipatuhi. Antaranya, yang pertama ialah memperoleh kebenaran bertulis daripada Pengarah Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM); dan langkah kedua adalah mendapatkan kebenaran bertulis daripada Jabatan Pendidikan negeri terlibat iaitu Selangor. Kebenaran ini akan membolehkan pengkaji menjalankan kajian ke sekolah-sekolah yang terlibat. Sesalinan surat kelulusan berserta soal selidik telah dihantar melalui pos ke sekolah-sekolah yang terlibat. Soal selidik yang telah diedarkan melalui pos ke sekolah diberi tempoh satu bulan untuk dijawab oleh responden tidak termasuk tempoh urusan pos. Adalah dijangkakan, kadar

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

maklum balas yang akan diterima ialah 60 peratus. Cooper dan Emory (1995) menjelaskan kadar maklum balas yang mencukupi bagi responden mengembalikan soal selidik melalui pos ialah antara 30 hingga 70 peratus.

Langkah yang diambil untuk mencapai kadar maklum balas yang mencukupi ialah dengan mengenal pasti kesesuaian tempoh responden menjawab soal selidik. Instrumen soal selidik diposkan atas nama guru besar sekolah dengan disertakan sampul surat bersetem dan alamat penyelidik, guru besar sekolah dipohon kerjasama untuk menjawab soal selidik (Set A) dan mengedarkan instrumen soal selidik (Set B) kepada guru dalam tahun semasa. Kemudian, guru besar sekolah akan mengumpulkan semula soal selidik yang telah dijawab dan mengembalikan kepada penyelidik melalui pos dalam tempoh sebulan tidak termasuk urusan pos. Selain daripada menyertakan sesalinan surat kelulusan daripada pihak berkenaan yang membenarkan penyelidik membuat kajian, surat iringan daripada penyelidik berserta nombor telefon diposkan bersama-sama dengan instrumen soal selidik.

Sekiranya kadar maklum balas yang diterima lebih rendah daripada 60 peratus seperti yang dijangkakan dalam kajian ini, pengkaji akan menghubungi pihak sekolah menerusi telefon supaya responden yang menerima soal selidik dan senarai semak kesediaan mengembalikannya kepada penyelidik dalam tempoh tiga minggu daripada tarikh akhir seperti yang ditetapkan.



Rajah 3.2 : Prosedur Pengumpalan Data Kajian

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3.9 ANALISIS DATA

Dalam kajian ini, penganalisaan data akan dijalankan secara analisis kuantitatif dan kualitatif. Data soal selidik dianalisis secara deskriptif dan inferensi. Analisis deskriptif bertujuan bagi mengemukakan frekuensi dan peratus tentang profil responden dan mendapatkan skor min, median, mod, sisihan piawai, varians dan, graf lengkuk bagi menentukan kenormalan pemboleh ubah. Data dianalisis menggunakan Pakej Statistik Untuk Sains Sosial 19.0 (SPSS). Menurut Mohd. Majid (2000), penganalisaan data berstatistik menggunakan perisian pengaturcaraan SPSS dapat menghasilkan pengiraan yang tepat. Manakala analisis inferensi dijalankan bertujuan untuk menguji hipotesis kajian dengan menggunakan ujian-t, ANOVA, Manova, Mann Whitney dan Kruskal Wallis. Seterusnya, analisis korelasi Pearson juga dijalankan bagi menentukan kelinearan pemboleh ubah. Setelah skor pemboleh ubah ditentukan kenormalan dan kelinearannya, analisis regresi berganda pula dijalankan bagi menentukan sumbangan yang signifikan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah.

Semua pemboleh ubah kajian yang terlibat dengan analisis regresi berganda mempunyai skor nominal. Hanya pemboleh ubah yang mempunyai skor nominal sahaja sesuai dijalankan analisis regresi berganda (Newman 2000). Seterusnya, data soalan terbuka dalam instrumen soal selidik dianalisis dengan menggunakan analisis Bogdan dan Biklen (1992) – N.Vivo 8 yang melibatkan proses pengurangan data, mempamer data dan membuat rumusan. Huraian analisis data yang digunakan dalam kajian ini seperti berikut.

3.9.1 Analisis Deskriptif

Data yang diperoleh akan dikaji dan dianalisis menggunakan program SPSS Versi 19.0. Analisis statistik deskriptif (kekerapan dan peratus) digunakan untuk menjelaskan latar belakang responden seperti jantina, lokasi, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Analisis deskriptif juga akan digunakan untuk

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

melihat tahap penilaian input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perspektif guru dan pentadbir.

3.9.2 Analisis Inferensi

Menurut Alias Baba (1997), statistik inferensi digunakan untuk membuat anggaran tentang satu indeks populasi dengan menggunakan satu indeks statistik dari satu sampel yang representatif. Analisis infeerensi yang digunakan dalam kajian ini ialah analisis ujian t bebas, Anova satu hala, Manova, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Korelasi Pearson dan regresi berganda. Huraian analisisi inferensi yang digunakan adalah seperti berikut.

i. Ujian t bebas

Ujian t bebas dijalankan bagi menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan daripada penilaian input dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi dan pengkhususan. Selain itu, penilaian input kemudahan infrastruktur dan penilaian proses pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina dan lokasi. Ujian t sampel bebas digunakan untuk membandingkan skor min bagi dua kumpulan yang berbeza (Pallant 2007). Analisis dibuat secara berpisah mengikut persoalan kajian yang telah dinyatakan pada bahagian sebelumnya iaitu dari segi penilaian input kemudahan infrastruktur dan penilaian proses pemantauan berdasarkan demografi.

ii. Anova

Ujian Anova digunakan apabila terdapat satu pembolehubah bersandar yang terdiri daripada tiga atau lebih kumpulan dan satu pembolehubah bersandar (Pallant 2007). Analisis anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Analisis anova dalam kajian ini dijalankan sebagai tindakan lanjutan setelah mendapati bahawa analisis Manova dalam kajian tidak dapat diteruskan kerana tidak mencukupi syarat untuk meneruskan analisis Manova kerana nilai Box M kurang dari 0.001 (Pallant 2007). Selain itu, analisis anova juga digunakan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman.

iii. Manova

Analisis Manova, bertujuan melihat sama ada wujud persamaan (homogeniti) atau perbezaan di dalam dimensi mengikut varians-varians apabila terdapat banyak pembolehubah bersandar. Analisis diolah secara serentak bagi melihat interaksi antara pembolehubah-pembolehubah. Analisis Manova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina. mengenal pasti perbezaan penilaian proses, program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi dan pengkhususan.

iv. Ujian Mann Whitney U

Analisis Mann Whitney U digunakan untuk mengenal pasti perbezaan penilaian input kemudahan infrastruktur dan penilaian proses pemantauan program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan. Analisis ini digunakan kerana bilangan sampel dalam satu kumpulan yang dibandingkan kurang dari 30. Pallant (2007) menyatakan *analisis parametric* dijalankan apabila setiap sampel dalam

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kumpulan yang dibandingkan minima 30. Selain itu, analisis Mann Whitney U juga digunakan untuk menjelaskan lebih terperinci lagi perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman dan latihan ikhtisas.

iii. Analisis Kruskal Wallis

Statistik non-paharametrik Kruskal Wallis digunakan disebabkan oleh andaian-andaian statistik untuk parametrik tidak dipenuhi. Andaian-andain tersebut seperti *equality variance* dengan ujian *levene* tidak dipenuhi dan bilangan sampel dalam tiap-tiap umur guru tidak seimbang atau kurang dari 30 (Pallant 2007). Dalam kajian ini, analisis Kruskal Wallis digunakan untuk mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman dan jenis latihan ikhtisas,

iv. Korelasi Pearson

Ujian Korelasi Pearson digunakan untuk mengkaji hubungan antara pembolehubah yang terdapat dalam kajian. Menurut Mohd Majid Konting (1997), pekali korelasi yang positif menunjukkan hubungan langsung antara pembolehubah. Sementara itu, pekali korelasi yang negatif menunjukkan perkadaran songsang antara kedua-dua pembolehubah yang berkait. Analisis korelasi Pearson dijalankaan untuk menentukan hubungan antara hubungan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah. Selain itu juga mengenal pasti hubungan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Kekuatan hubungan bagi pekali korelasi dapat dilihat seperti dalam Jadual 3.24 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Kajian ini melibatkan analisis inferensi bagi menjawab beberapa hipotesis kajian yang dibina.

Jadual 3.24 Interpretasi nilai pekali korelasi

Pekali Korelasi	Tahap Hubungan
0.91 – 1.00	Sangat kuat
0.71 – 0.90	Kuat
0.51 – 0.70	Sederhana
0.31 – 0.50	Lemah
0.01 – 0.30	Sangat Lemah
0.00	Tiada Korelasi

Sumber: Chua (2008)

v. Regresi

Regresi berganda merupakan satu pendekatan statistik bagi menentukan pertalian yang wujud secara linear antara beberapa pembolehubah tak bersandar dengan pembolehubah bersandar untuk membuat ramalan secara linear. Analisis regresi ini dijalankan untuk melihat sumbangan antara sumbangan antara penilaian input terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dan sumbangan antara penilaian proses terhadap penilaian prosuk program transformasi pendidikan prasekolah.

3.9.3 Analisis Data Kualitatif

Analisis data kualitatif berbentuk soalan terbuka dalam soal selidik dijalankan dengan menggunakan perisian Nvivo 8 yang bertujuan untuk menentukan masalah dan cadangan guru dan pentadbir terhadap masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan program tranformasi pendidikan prasekolah KPM.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3.10 KESIMPULAN

Bab ini telah membincangkan reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, kaedah pengumpulan data, kajian rintis dan analisis data. Maklumat yang diperoleh akan membantu pengkaji menilai pelaksanaan dalam dimensi input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM berdasarkan persepsi pentadbir dan guru prasekolah di Selangor. Hasil daripada analisis ini akan dibentangkan dalam Bab 4.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAB IV

DAPATAN KAJIAN

4.1 PENGENALAN

Bab ini menghuraikan dapatan hasil kajian daripada analisis yang dibuat. Huraian yang dibentangkan berkaitan dengan latar belakang responden yang terlibat iaitu guru prasekolah dan pentadbir. Kajian dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari perspektif guru dan pentadbir. Kajian juga mengkaji perbezaan penilaian input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari perspektif guru dan pentadbir berdasarkan demografi guru dan pentadbir. Selain itu, cadangan-cadangan untuk mengubahsuai program pendidikan prasekolah berdasarkan pandangan guru dan pentadbir juga dihuraikan dalam bab ini. Dapatan kajian dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS 19.0 dan Nvivo 8. Analisis deskriptif dan analisis inferensi dijalankan dalam kajian ini. Analisis deskriptif dengan melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai. Manakala analisis inferensi pula dengan melibatkan ujian t Bebas, Anova, Manova, Mann Whitney, Kruskal Wallis, Korelasi Pearson dan analisis Regresi Berganda. Analisis data soalan terbuka pula dengan melibatkan perisian NVivo8 dengan menyusun cadangan responden mengikut tema-tema yang dihasilkan daripada jawapan guru dan pentadbir.

4.2 PROFIL RESPONDEN KAJIAN

Kajian ini melibatkan seramai 416 orang guru prasekolah dan seramai 365 pentadbir. Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan dan peratusan digunakan bagi menentukan profil responden kajian mengikut demografi seperti jantina, lokasi, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Analisis deskriptif profil demografi kajian seperti

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.1 dan Jadual 4.2 berikut.

Jadual 4.1 Profil demografi guru

Demografi	Kategori	Kekerapan	Peratusan
Jantina	Lelaki	45	10.8
	Perempuan	371	89.2
Lokasi	Bandar	128	30.8
	Luar bandar	288	69.2
Pengkhususan	Prasekolah	341	82.0
	Bukan Prasekolah	75	18.0
Pengalaman	1 hingga 3 tahun	87	20.9
	4 hingga 7 tahun	167	40.1
	Lebih dari 8 tahun	162	38.9
Jenis latihan ikhtisas	Diploma perguruan	302	72.6
	Sarjana muda pendidikan	58	13.9
	KPLI/DPLI	56	13.5

Jadual 4.1 menunjukkan bahawa demografi guru berdasarkan jantina, seramai 45 orang (10.8%) guru lelaki dan seramai 371 orang (89.2%) guru perempuan. Berdasarkan lokasi menunjukkan seramai 128 orang (30.8%) guru bandar dan seramai 288 orang (69.2%) guru luar bandar. Seterusnya berdasarkan pengkhususan, seramai 341 orang (82.0%) guru prasekolah dan seramai 75 orang (18.0%) guru bukan prasekolah. Berdasarkan pengalaman, seramai 87 orang (20.9%) guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, seramai 167 orang (40.1%) guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dan seramai 162 orang (38.9%) guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Selanjutnya berdasarkan jenis latihan ikhtisas, seramai 302 orang (72.6%) guru diploma perguruan, seramai 58 orang (13.9%) guru sarjana muda pendidikan dan seramai 56 orang (13.5%) guru KPLI/DPLI.

Jadual 4.2 Profil demografi pentadbir

Demografi	Kategori	Kekerapan	Peratusan
Jantina	Lelaki	114	31.2
	Perempuan	251	68.8
Lokasi	Bandar	70	19.2
	Luar bandar	295	80.8
Pengkhususan	Prasekolah	19	5.2
	Bukan Prasekolah	346	94.8
Pengalaman	1 hingga 3 tahun	60	16.4
	4 hingga 7 tahun	184	50.4
	Lebih dari 8 tahun	121	33.2
Jenis latihan ikhtisas	Diploma perguruan	203	55.6
	Sarjana muda pendidikan	153	41.9
	KPLI/DPLI	9	2.5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.2 menunjukkan bahawa demografi pentadbir berdasarkan jantina, seramai 114 orang (31.2%) pentadbir lelaki dan seramai 251 orang (68.%) pentadbir perempuan. Berdasarkan lokasi menunjukkan seramai 70 orang (19.2%) pentadbir di bandar dan seramai 295 orang (80.8%) pentadbir di luar bandar. Seterusnya berdasarkan pengkhususan, seramai 19 orang (5.2%) pentadbir prasekolah dan seramai 346 orang (94.8%) pentadbir bukan prasekolah. Berdasarkan pengalaman, seramai 60 orang (16.4%) pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun, seramai 184 orang (50.4%) pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun dan seramai 121 orang (33.2%) pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun. Selanjutnya berdasarkan jenis latihan ikhtisas, seramai 203 orang (55.6%) pentadbir memiliki diploma perguruan, seramai 153 orang (41.9%) pentadbir memiliki sarjana muda pendidikan dan seramai 9 orang (2.5%) pentadbir memiliki diploma dari KPLI/DPLI.

4.3 ANALISIS DAPATAN KAJIAN

Analisis dapatan kajian dalam bahagian ini dihuraikan mengikut persoalan kajian yang telah dinyatakan pada bahagian sebelumnya. Hasil analisis dibincangkan seperti berikut.

4.3.1 Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Kandungan Kursus, Latihan Dalam Perkhidmatan, Pengetahuan Pedagogi Guru, Kemudahan Infrastruktur, Motivasi dan Penglibatan Ibu Bapa dari Perspektif Guru

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa dari perspektif guru. Hasil analisis dihuraikan secara berpisah mengikut setiap input yang dilibatkan seperti berikut.

a. Kandungan Kursus

   Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.3 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.3 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus mengikut perspektif guru

Kandungan Kursus	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Tempoh latihan guru yang saya jalani adalah mencukupi	3.92	0.959	Tinggi
2. Kandungan latihan guru yang diikuti adalah releven dengan pengajaran prasekolah di sekolah	4.00	0.634	Tinggi
3. Praktikum yang dijalani semasa latihan mengajar banyak membantu saya meningkatkan kemahiran mengajar pendidikan prasekolah	3.77	1.042	Tinggi
4. Kemahiran pedagogi pendidikan prasekolah yang diberikan semasa program latihan guru adalah mencukupi	3.90	0.846	Tinggi
5. Kandungan kursus latihan guru prasekolah selari dengan kehendak Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)	4.06	0.693	Tinggi
6. Kandungan kursus yang diikuti ada menyediakan pelbagai teknik dan kaedah yang sesuai dengan kanak-kanak	3.89	0.680	Tinggi
7. Kandungan kursus yang diajar semasa mengikuti latihan membolehkan saya menguasai standard kandungan dan standard pembelajaran prasekolah	3.88	0.591	Tinggi
8. Pedagogi yang diajar dalam kursus ikhtisas dapat membantu saya mengajar dengan lebih baik di prasekolah	3.94	0.539	Tinggi
9. Di dalam latihan saya diajar kaedah yang betul untuk mengendalikan program pendidikan prasekolah	3.92	0.568	Tinggi
10. Kursus berkenaan pentaksiran dan penilaian yang diajar menjadikan saya mahir menilai perkembangan holistik kanak-kanak	3.85	0.555	Tinggi
11. Pelbagai sumber rujukan tambahan bidang prasekolah dan awal kanak-kanak disediakan	3.78	0.671	Tinggi
12. Modul latihan yang digunakan adalah lengkap dan mencapai objektif	3.87	0.579	Tinggi
Min Keseluruhan	3.90	0.479	Tinggi

Jadual 4.3 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kandungan kursus berada pada tahap tinggi (min = 3.90 dan sp = 0.479). Secara terperinci menunjukkan bahawa setiap item dalam kandungan kursus berada pada tahap tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item kandungan kursus latihan guru prasekolah selari dengan kehendak Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) (min = 4.06 dan sp = 0.693). Manakala min yang paling rendah ialah bagi item praktikum yang dijalani semasa

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

latihan mengajar banyak membantu saya meningkatkan kemahiran mengajar pendidikan prasekolah (min = 3.77 dan sp = 1.042).

b. Latihan Dalam Perkhidmatan

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi latihan dalam perkhidmatan mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.4 berikut.

Jadual 4.4 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi latihan dalam perkhidmatan mengikut perspektif guru

Latihan Dalam Perkhidmatan	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Pensyarah/Penceramah mempunyai kemahiran dalam mengendalikan kuliah kursus prasekolah	3.91	0.557	Tinggi
2. Pensyarah/Penceramah menggunakan pendekatan pengajaran yang praktikal dan mudah difahami	3.92	0.537	Tinggi
3. Bimbingan dan penyeliaan yang diberikan banyak membantu saya memahami pedagogi pendidikan prasekolah	3.92	0.539	Tinggi
4. Pensyarah/Penceramah menggunakan bahan pengajaran dan pembelajaran daripada pelbagai sumber	3.88	0.561	Tinggi
5. Pensyarah/Penceramah dapat menyampaikan maklumat yang jelas tentang kandungan Kurikulum Standard Prasekolah untuk diajar di prasekolah	3.90	0.546	Tinggi
6. Guru prasekolah dilatih menggunakan ICT dan multimedia dalam pengajaran prasekolah	3.77	0.716	Tinggi
7. Guru prasekolah dilatih menggunakan bahan bantu mengajar dengan sangat berkesan dalam pengajaran prasekolah	3.77	0.709	Tinggi
8. Guru prasekolah dilatih teknik-teknik asas untuk menyediakan bahan bantu mengajar prasekolah	3.79	0.704	Tinggi
9. Kemahiran menggunakan peta minda, pengurusan grafik dan lakaran ada dilaksanakan	3.75	0.712	Tinggi
10. Makmal kelas prasekolah disediakan di institut perguruan dalam membantu meningkatkan kemahiran *hands-on* guru prasekolah	3.69	0.754	Tinggi
Min Keseluruhan	3.83	0.494	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.4 menunjukkan bahawa setiap item dalam kursus latihan dalam perkhidmatan berada pada tahap tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item pensyarah/penceramah menggunakan pendekatan pengajaran yang praktikal dan mudah difahami (min = 3.92 dan sp = 0.537) dan item bimbingan dan penyeliaan yang diberikan banyak membantu saya memahami pedagogi pendidikan prasekolah (min = 3.92 dan sp = 0.539). Manakala min yang paling rendah ialah bagi item makmal kelas prasekolah disediakan di institut perguruan dalam membantu meningkatkan kemahiran *hands-on* guru prasekolah (min = 3.69 dan sp = 0.754). Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi latihan dalam perkhidmatan berada pada tahap tinggi (min = 3.83 dan sp = 0.494).

c. Pengetahuan Pedagogi Guru

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pengetahuan pedagogi guru mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.5 berikut.

Jadual 4.5 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pengetahuan pedagogi guru mengikut perspektif guru

Pengetahuan Pedagogi Guru	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya memahami dengan baik pelbagai strategi dan kaedah dalam pengajaran prasekolah untuk mengaitkannya dengan perkembangan holistik kanak-kanak	4.01	0.380	Tinggi
2. Saya memahami cara menyampaikan pengajaran dengan sistematik dan teratur dalam kelas prasekolah	4.05	0.396	Tinggi
3. Saya memahami cara mempelbagaikan kaedah bagi menimbulkan minat dan motivasi kanak-kanak terhadap pengajaran guru	4.06	0.412	Tinggi
4. Saya memahami bagaimana membuat perkaitan antara setiap tema dengan sub-tema dalam pengajaran prasekolah	4.05	0.463	Tinggi
5. Saya memahami cara kaedah pengelolaan pengajaran dan pembelajaran serta tahu melaksanakan aktiviti kumpulan dalam pendidikan prasekolah	4.00	0.483	Tinggi
6. Saya memahami cara merancang pengajaran yang mencabar minda kanak-kanak	4.00	0.444	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

7.	Saya memahami cara kaedah belajar melalui bermain, bercerita, berlakon dan main peranan dalam pendidikan prasekolah	4.11	0.459	Tinggi
8.	Saya sangat faham bahawa intonasi suara penting dalam menerangkan sesuatu konsep atau isi pelajaran kepada kanak-kanak	4.14	0.455	Tinggi
9.	Saya memahami cara memilih kaedah yang sesuai untuk menerangkan aktiviti pengajaran kepada kanak-kanak	4.04	0.464	Tinggi
10.	Saya memahami cara untuk menerapkan nilai-nilai murni dan kecerdasan pelbagai dalam pendidikan prasekolah	4.10	0.445	Tinggi
11.	Saya mempunyai pengetahuan yang mencukupi untuk menyusun atur pengajaran secara lebih sistematik	3.98	0.475	Tinggi
	Min Keseluruhan	4.05	0.329	Tinggi

Jadual 4.5 menunjukkan bahawa setiap item dalam pengetahuan pedagogi guru berada pada tahap tinggi. Secara keseluruannya pula menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pengetahuan pedagogi guru berada pada tahap tinggi (min = 4.05 dan sp = 0.329). Secara terperinci menunjukkan bahawa item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah saya sangat faham bahawa intonasi suara penting dalam menerangkan sesuatu konsep atau isi pelajaran kepada kanak-kanak (min = 4.14 dan sp = 0.455). Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah saya mempunyai pengetahuan yang mencukupi untuk menyusun atur pengajaran secara lebih sistematik (min = 3.98 dan sp = 0.475).

d. Kemudahan Infrastruktur

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan insfrastruktur mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.6 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.6 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur mengikut perspektif guru

Kemudahan Infrastruktur	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Kemudahan TMK untuk pengajaran dan pembelajaran prasekolah disediakan secukupnya oleh pihak sekolah	3.20	1.080	Sederhana
2. Kemudahan bahan sumber prasekolah seperti *flash card*, buku cerita, alat muzik, alat permainan luar dan dalam disediakan dan sangat mencukupi	3.20	1.037	Sederhana
3. Pihak sekolah ada menyediakan 'Sudut Khas Prasekolah' yang amat sesuai untuk mempamerkan segala hasil projek ataupun aktiviti prasekolah	3.21	1.021	Sederhana
4. Padang permainan khas untuk kanak-kanak prasekolah ada disediakan, sesuai dan sangat selamat.	3.43	1.010	Sederhana
5. Kemudahan tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai dengan kanak-kanak prasekolah	3.53	0.941	Tinggi
6. Ruang luar kelas sangat sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan	3.25	0.992	Sederhana
7. Peralatan di dalam dan di luar kelas serta perabot dan susunannya adalah mengambilkira aspek keselamatan kanak-kanak prasekolah	3.66	0.867	Tinggi
8. Kelas prasekolah mempunyai ruang khas yang mencukupi dan selamat untuk kanak-kanak menyimpan bahan-bahan pembelajaran	3.50	0.952	Tinggi
9. Bilik penyediaan makanan dan ruang makan yang disediakan sangat sesuai dan selamat untuk kanak-kanak prasekolah	3.56	0.947	Tinggi
Min Keseluruhan	3.39	0.787	Sederhana

Jadual 4.6 menunjukkan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan insfrastruktur berada pada tahap sederhana (min = 3.39 dan sp = 0.787). Setiap item dalam domain kemudahan infrastruktur menunjukkan barada pada tahap sederhana dan tinggi. Secara terperinci menunjukkan bahawa item peralatan di dalam dan di luar kelas serta perabot dan susunannya adalah mengambilkira aspek keselamatan kanak-kanak prasekolah mempunyai min yang paling tinggi (min = 3.66 dan sp = 0.867) berada pada tahap tinggi. Manakala bagi item kemudahan TMK untuk pengajaran dan pembelajaran prasekolah disediakan secukupnya oleh pihak sekolah (min = 3.20 dan sp = 1.080) dan item kemudahan bahan

sumber prasekolah seperti *flash card*, buku cerita, alat muzik, alat permainan luar dan dalam disediakan dan sangat mencukupi (min = 3.20 dan sp = 1.037) berada pada tahap sederhana.

e. Motivasi

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi motivasi mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.7 berikut.

Jadual 4.7 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi motivasi mengikut perspektif guru

Motivasi	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya amat berminat dan bangga dengan kerjaya guru prasekolah	4.07	0.790	Tinggi
2. Saya sentiasa bekerja bersungguh-sungguh setiap masa bagi meningkatkan prestasi kanak-kanak prasekolah saya	4.10	0.685	Tinggi
3. Saya sentiasa membuat persediaan yang teliti bagi memastikan kesesuaian pengajaran dalam bilik darjah	4.03	0.635	Tinggi
4. Saya sentiasa berusaha untuk memastikan setiap perancangan pengajaran dan pembelajaran saya mencapai objektif	4.07	0.655	Tinggi
5. Saya sentiasa berusaha menggunakan pelbagai kaedah pengajaran bagi meningkatkan pencapaian kanak-kanak	4.04	0.655	Tinggi
6. Saya sentiasa menyiapkan kerja-kerja saya tanpa arahan daripada mana-mana pihak mengikut masa yang ditetapkan	4.01	0.646	Tinggi
7. Saya sentiasa berusaha mencari sumber-sumber bahru dalam pengajaran saya bagi menentukan pengajaran berkesan	4.00	0.649	Tinggi
8. Saya boleh sabar dengan pelbagai masalah dan karenah kanak-kanak prasekolah saya	3.93	0.673	Tinggi
9. Saya kerap membuat refleksi kendiri dalam usaha meningkatkan profesionalisme diri	3.92	0.640	Tinggi
10. Saya sering berbincang dengan ibu bapa dan guru-guru lain dalam meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran saya	3.86	0.668	Tinggi
Min Keseluruhan	4.00	0.582	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.7 menunjukkan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi motivasi bagi setiap item berada pada tahap tinggi. Item saya sentiasa bekerja bersungguh-sungguh setiap masa bagi meningkatkan prestasi kanak-kanak prasekolah saya (min = 4.10 dan sp = 0.685) mempunyai min yang paling tinggi. Manakala bagi item saya sering berbincang dengan ibu bapa dan guru-guru lain dalam meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran saya (min = 3.86 dan sp = 0.668) merupakan item dengan min yang paling rendah. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi motivasi berada pada tahap tinggi (min = 4.00 dan sp = 0.582).

f. Penglibatan Ibu Bapa

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi penglibatan ibu bapa mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.8 berikut.

Jadual 4.8 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi penglibatan ibu bapa mengikut perspektif guru

Penglibatan Ibu Bapa	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Ibu bapa kerap melibatkan diri secara aktif dengan aktiviti yang dirancang oleh pihak prasekolah	3.25	1.016	Sederhana
2. Ibu bapa banyak menyumbang dalam bentuk material di kelas prasekolah saya	3.05	0.971	Sederhana
3. Ibu bapa banyak memberi pandangan dalam membantu meningkatkan pendidikan prasekolah	3.07	1.018	Sederhana
4. Ibu bapa banyak berkongsi pengalaman tentang anak-anak dengan guru bagi meningkatkan pencapaian anak mereka	3.32	0.990	Sederhana
5. Penglibatan ibu bapa dalam aktiviti prasekolah banyak mendorong minat kanak-kanak prasekolah	3.38	0.950	Sederhana
6. Penglibatan ibu bapa dalam program pendidikan prasekolah memudahkan guru untuk melaksanakan pengajaran dengan berkesan	3.39	1.007	Sederhana
7. Ibu bapa ada membincangkan masalah anak-anak mereka dengan guru bagi meningkatkan pencapaian	3.52	0.962	Tinggi
8. Ibu bapa ada menyumbang kepakaran mereka dalam membantu meningkatkan kemahiran kanak-kanak prasekolah	3.17	1.042	Sederhana

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Min Keseluruhan	3.27	0.884	Sederhana

Jadual 4.8 menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi penglibatan ibu bapa secara keseluruhannya berada pada tahap sederhana (min = 3.27 dan sp = 0.884). Bagi setiap item dalam penglibatan ibu bapa berada pada tahap sederhana dan tinggi. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah ibu bapa ada membincangkan masalah anak-anak mereka dengan guru bagi meningkatkan pencapaian (min = 3.52 dan sp = 0.962). Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah ibu bapa banyak menyumbang dalam bentuk material di kelas prasekolah saya (min = 3.05 dan sp = 0.971).

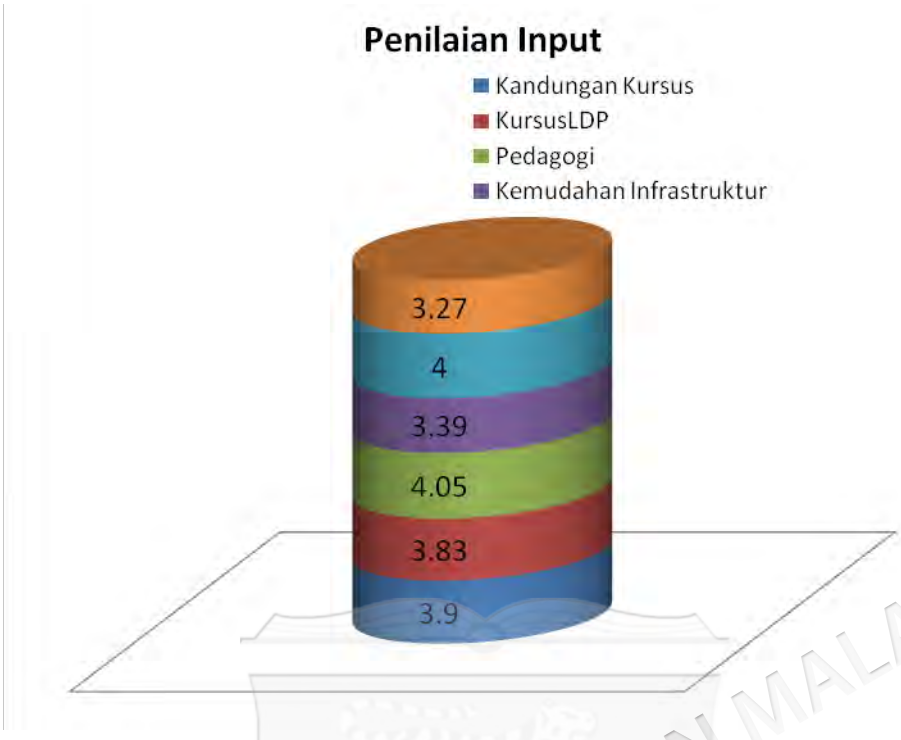
Bagi merumuskan secara keseluruhan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari perspektif guru, perhatikan Jadual 4.9 berikut.

Jadual 4.9 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru

Penilaian input	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Kandungan Kursus	3.90	0.479	Tinggi
Kursus Latihan Dalam Perkhidmatan	3.83	0.494	Tinggi
Pedagogi	4.05	0.329	Tinggi
Kemudahan Infrastruktur	3.39	0.787	Sederhana
Motivasi	4.00	0.582	Tinggi
Penglibatan Ibu Bapa	3.27	0.884	Sederhana
Min Keseluruhan penialian input	3.77	0.429	Tinggi

Jadual 4.9 menunjukkan bahawa penilaian input yang paling tinggi ialah dari domain pengetahuan pedagogi guru (min 4.05 dan sp = 0.329). Seterusnya diikuti oleh motivasi (min = 4.00 dan sp = 0.582), kandungan kursus (min = 3.90 dan sp = 0.479), kursus latihan dalam perkhidmatan (min = 3.83 dan sp = 0.494), kemudahan infrastruktur (min = 3.39 dan sp = 0.787) dan yang paling rendah ialah bagi domain penglibatan ibu bapa (min = 3.27 dan sp = 0.884). Secara keseluruhan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perspektif guru berada pada tahap tinggi (min = 3.77 dan sp = 0.429). Bagi menggambarkan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perspektif guru, perhatikan Rajah 4.1 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA



Rajah 4.1 Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM Mengikut Perspektif Guru

Rajah 4.1 menunjukkan bahawa domain pengetahuan pedagogi guru merupakan domain yang mempunyai min yang paling tinggi. Manakala domain penglibatan ibu bapa merupakan domain yang mempunyai min yang paling rendah.

4.3.2 Tahap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Perancangan dan Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran, Bahan Bantu Mengajar dan Pemantauan dari Perspektif Guru

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru. Hasil analisis dihuraikan secara berpisah mengikut setiap penilaian proses yang dilibatkan seperti berikut.

a. Perancangan dan Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.10 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.10 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mengikut perspektif guru

Perancangan dan Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya sentiasa melibatkan kanak-kanak secara aktif semasa membuat perancangan pengajaran di bilik darjah	4.22	0.705	Tinggi
2. Semasa merancang pengajaran prasekolah, saya sentiasa mengambil kira kebolehan, bakat, minat, umur dan pengetahuan sedia ada kanak-kanak	4.26	0.719	Tinggi
3. Saya sentiasa merancang kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran yang boleh mengalakkan nilai-nilai murni seperti kerjasama, berani serta jujur	4.31	0.683	S.Tinggi
4. Saya dapat melaksanakan dengan baik pengajaran berasaskan konsep bersepadu dan menyeluruh	4.17	0.735	Tinggi
5. Saya sering mengambil kira pengetahuan sedia ada kanak-kanak	4.34	0.649	S. Tinggi
6. Saya dapat menjalankan aktiviti berbentuk *fun learning* dalam pengajaran di kelas prasekolah dengan berkesan	4.01	0.752	Tinggi
7. Saya sering melakukan aktiviti pengajaran dan pembelajaran di luar bilik darjah	3.82	0.886	Tinggi
8. Saya sering memberi ganjaran dalam bentuk token kepada kanak-kanak	3.73	0.986	Tinggi
9. Saya dapat melaksanakan pengajaran dengan berkesan dengan mengambil kira amalan bersesuaian perkembangan (ABP) kanak-kanak	4.11	0.752	Tinggi
10. Pembelajaran berpusatkan kanak-kanak adalah strategi utama saya semasa mengajar	4.18	0.696	Tinggi
11. Saya dapat menggunakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran berbentuk inkuiri dan konstruktif dalam pengajaran dengan berkesan	3.99	0.787	Tinggi
12. Saya selalu mengalakkan kanak-kanak bertanya semasa proses pengajaran	4.18	0.772	Tinggi
Min Keseluruhan	4.11	0.602	Tinggi

Jadual 4.10 menunjukkan setiap item dalam penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berada pada tahap tinggi dan sangat tinggi. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah saya sering mengambil kira pengetahuan sedia ada kanak-kanak (min = 4.34 dan sp = 0.649) berada pada tahap sangat tinggi. Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah saya sering memberi ganjaran dalam bentuk token kepada kanak-kanak (min = 3.73 dan sp = 0.986) berada pada

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

tahap tinggi. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berada pada tahap tinggi (min = 4.11 dan sp = 0.602).

b. Bahan Bantu Mengajar

Analisis deskriptif melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap proses penilaian program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi bahan bantu mengajar mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.11 berikut.

Jadual 4.11 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi bahan bantu mengajar mengikut perspektif guru

Bahan Bantu Mengajar	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya sering menggunakan alat rangsangan perkembangan bahasa seperti boneka, carta dan buku bergambar bagi memudahkan pemahaman kanak-kanak	3.79	0.760	Tinggi
2. Adakalanya saya menggunakan bahan maujud dari persekitaran seperti daun, bunga dan buah-buahan dalam proses pengajaran bagi merangsang kanak-kanak berfikir	3.80	0.788	Tinggi
3. Saya kerap menggunakan peralatan untuk permainan air dan pasir untuk merangsang pembentukan sikap positif kanak-kanak	3.34	0.998	Sederhana
4. Saya merujuk Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) untuk merancang aktiviti pengajaran mingguan	4.11	0.819	Tinggi
5. Sayang sentiasa menggunakan alat permainan luar seperti buaian, jongkang-jongket dan gelongsor bagi membantu perkembangan fizikal kanak-kanak	3.75	0.850	Tinggi
6. Saya menggunakan alat rangsangan Sains dan Matematik seperti penimbang, akuarium dan tapak semaian untuk membantu perkembangan kognitif kanak-kanak	3.45	0.874	Sederhana
7. Saya menggunakan alat manipulatif seperti bongkah, manik pelbagai saiz dan set pertukangan tangan untuk memudahkan kanak-kanak melakukan aktiviti bersama dan bersosial	3.68	0.762	Tinggi
8. Saya sering menggunakan peralatan permainan fizikal seperti bola pelbagai saiz, pundi kacang dan skital kerana bahan-bahan ini mudah guna	3.66	0.814	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Min Keseluruhan	3.70	0.643	Tinggi

Jadual 4.11 menunjukkan bahawa secara keseluruhan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi bahan bantu mengajar berada pada tahap tinggi (min = 3.70 dan sp = 0.643). Setiap item dalam penilaian proses bahan bantu mengajar berada pada tahap sederhana dan tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item saya merujuk Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) untuk merancang aktiviti pengajaran mingguan (min = 4.11 dan sp = 0.819) berada pada tahap tinggi. Manakala min yang paling rendah ialah bagi item saya menggunakan alat rangsangan Sains dan Matematik seperti penimbang, akuarium dan tapak semaian untuk membantu perkembangan kognitif kanak-kanak (min = 3.34 dan sp = 0.998) berada pada tahap sederhana.

c. Pemantauan

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.12 berikut.

Jadual 4.12 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan mengikut perspektif guru

Pemantauan	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Pihak sekolah ada menyediakan jadual pencerapan berkala untuk memantau pengajaran guru prasekolah	3.37	1.077	Sederhana
2. Jawatankuasa Khas Pemantauan berfungsi dengan berkesan dalam membuat pemantauan kurikulum prasekolah	3.28	1.041	Sederhana
3. Pegawai Unit Prasekolah dari Jabatan Pendidikan Negeri ataupun Pejabat Pendidikan Daerah ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah	3.12	1.265	Sederhana
4. Jemaah Nazir ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah	2.99	1.239	Sederhana
5. Jemaah Nazir ada memberi komen-komen yang membina kepada guru prasekolah	3.01	1.264	Sederhana
6. Pihak sekolah ada menyediakan instrumen atau borang khas untuk membuat pemantauan terhadap program prasekolah	3.13	1.297	Sederhana

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

7.	Pentadbir selalu berbincang dengan guru selepas membuat pemantauan	3.28	1.224	Sederhana
8.	Saya sentiasa memastikan penilaian dan pentaksiran terhadap kanak-kanak prasekolah dijalankan secara berterusan	3.52	1.048	Tinggi
9.	Saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris	3.90	0.853	Tinggi
10.	Saya ada dipanggil menghadiri kursus untuk memantapkan pelaksanaan kurikulum prasekolah	3.71	0.894	Tinggi
	Min Keseluruhan	3.33	0.954	Sederhana

Jadual 4.12 menunjukkan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan bagi setiap item berada pada tahap sederhana dan tinggi. Item saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris (min = 3.90 dan sp = 0.853) merupakan item yang mempunyai min yang paling tinggi. Manakala item Jemaah Nazir ada memberi komen-komen yang membina kepada guru prasekolah (min = 3.01 dan sp = 1.264) merupakan item yang mempunyai min yang paling rendah dan berada pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan berada pada tahap sederhana (min = 3.33 dan sp = 0.954).

Tahap perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM secara keseluruhan dipaparkan dalam Jadual 4.13 berikut.

Jadual 4.13 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru

Penilaian Proses	Min	Sisihan piawai	Tahap
Perancangan dan Pelaksanaan PdP	4.11	0.602	Tinggi
Bahan Bantu Mengajar	3.70	0.643	Tinggi
Pemantauan	3.33	0.954	Sederhana
Min keleseruhan penilaian proses	3.74	0.543	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.13 menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mempunyai min yang paling tinggi (min = 4.11 dan sp = 0.602). Seterusnya diikuti oleh bahan bantu mengajar (min = 3.70 dan sp = 0.643) berada pada tahap tinggi. Manakala domain pemantauan mempunyai min yang paling rendah (min = 3.33 dan sp = 0.954) berada pada tahap sederhana. Bagi melihat perbandingan min bagi setiap domain penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dengan lebih jelas, perhatikan Raiah 4.2 berikut.

Rajah 4.2 Tahap Perspektif Guru Terhadap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Rajah 4.2 menunjukkan bahawa domain perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mempunyai min yang paling tinggi. Manakala min yang paling rendah pula ialah bagi domain pemantauan.

4.3.3 Tahap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Domain Kognitif, Afektif dan Psikomotor dari Perspektif Guru

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi segi domain kognitif, afektif dan psikomotor dari perspektif guru. Hasil analisis dihuraikan secara berpisah mengikut setiap penilaian produk yang dilibatkan seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

a. Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-Kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Komunikasi-Bahasa Malaysia)

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi-Bahasa Malaysia) mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.14 berikut.

Jadual 4.14 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi–Bahasa Malaysia) mengikut perspektif guru

Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi - BahasaMalaysia)	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya dapati semua kanak-kanak memahami perbualan, cerita dan lagu	3.62	0.672	Tinggi
2. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui dan mengenal perkataan dengan bunyi suku kata awal yang berbeza	3.55	0.686	Tinggi
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara berbual menggunakan ayat yang mudah dengan sebutan yang betul	3.56	0.667	Tinggi
4. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara mengemukakan soalan yang sesuai dan mudah difahami	3.46	0.753	Sederhana
5. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara melafazkan pantun dua kerat dengan intonasi yang betul	2.87	1.126	Sederhana
6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menceritakan perkara yang didengar	3.02	1.121	Sederhana
7.Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyebut huruf secara rawak	3.76	0.720	Tinggi
8. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara memadankan huruf kecil dengan huruf besar	3.62	0.804	Tinggi
9. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyebut huruf konsonan dengan tepat	3.51	0.934	Tinggi
10. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membina dan membunyikan dua suku kata terbuka secara rawak	3.48	0.902	Sederhana
11. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membatangkan dua suku kata terbuka untuk menjadi perkataan	3.48	0.910	Sederhana
12. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul	3.20	1.149	Sederhana

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

13. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara menulis huruf kecil dan besar mengikut cara yang betul	3.29	1.134	Sederhana
14. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara menyalin perkataan dengan cara yang betul	3.28	1.155	Sederhana
Min Keseluruhan	3.41	0.738	Sederhana

Jadual 4.14 menunjukkan setiap item dalam perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi-Bahasa Malaysia) berada pada tahap sederhana dan tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyebut huruf secara rawak (min = 3.76 dan sp = 0.720) berada pada tahap tinggi. Manakala min yang paling rendah ialah bagi item saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara melafazkan pantun dua kerat dengan intonasi yang betul (min = 2.87 dan sp = 1.126) berada pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Komunikasi-Bahasa Malaysia) berada pada tahap sederhana (min = 3.41 dan sp = 0.738).

b. Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-Kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi)

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.15 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.15 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) mengikut perspektif guru

Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi)	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara bekerjasama dan bertanggungjawab	3.43	0.867	Sederhana
2. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat pemerhatian ke atas objek dan fenomena alam di persekitaran seperti warna dan bentuk	3.48	0.821	Sederhana
3. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara membuat pengukuran menggunakan unit bukan piawai (lebih panjang @ lebih pendek)	3.24	0.836	Sederhana
4. Saya dapati kanak-kanak memahami cara membanding dan mengelaskan objek (mengikut satu ciri ataupun rasa)	3.39	0.832	Sederhana
5. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat ramalan berdasarkan pengalaman lepas	3.15	0.873	Sederhana
6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyelesaikan masalah kehidupan harian seperti mengeringkan baju yang basah	3.32	0.740	Sederhana
7. Saya dapati semua kanak-kanak memperoleh pengetahuan asas tentang bahagian badan seperti kepala, mata, dan hidung	4.14	0.734	Tinggi
8. Saya dapati kanak-kanak memahami cara meneroka alam sekitar menggunakan penglihatan, pendengaran, sentuhan dan hidu	3.81	0.737	Tinggi
9. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara meneroka bahagian-bahagian tumbuhan seperti daun, bunga, buah & pertumbuhan anak benih)	3.71	0.652	Tinggi
10. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menjalankan penerokaan ke atas ciri, habitat, cara pergerakan, jenis makanan dan kitaran haiwan jinak)	3.24	1.050	Sederhana
11. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara meneroka sifat umum bahan seperti konsep objek yang tenggelam & timbul	3.49	0.651	Sederhana
12. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara meneroka fenomena alam yang biasa dijumpai (cuaca, pelangi dll)	3.40	0.782	Sederhana
13. Saya dapati kanak-kanak mengetahui cara memadan dan membanding objek	3.59	0.768	Tinggi
14. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat seriasi mengikut satu ciri dan	3.45	0.925	Sederhana

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

mengecam corak berulang			
15. Saya dapati semua kanak-kanak memahami nombor 1-10	3.52	1.093	Tinggi
16. Saya dapati semua kanak-kanak memahami operasi tambah dalam lingkungan 10	3.40	1.058	Sederhana
17. Saya dapati semua kanak-kanak memahami opersai tolak dalam lingkungan 10	3.36	0.873	Sederhana
18. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara mengecam duit yang berlainan nilai	3.36	0.900	Sederhana
19. Saya dapati semua kanak-kanak memahami waktu dalam konteks kehidupan seharian	3.26	0.973	Sederhana
20. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui kedudukan objek dalam ruang	3.71	0.925	Tinggi
21. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara membuat pelbagai binaan mengikut kreativiti masing-masing	3.81	0.796	Tinggi
22. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi secara *accountable* dan beretika	3.16	0.888	Sederhana
Min Keseluruhan	3.47	0.594	Sederhana

Jadual 4.15 menunjukkan secara keseluruhannya perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) berada pada tahap sederhana (min = 3.47 dan sp = 0.594). Setiap item dalam penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) berada pada tahap sederhana dan tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item saya dapati semua kanak-kanak memperoleh pengetahuan asas tentang bahagian badan seperti kepala, mata, dan hidung (min = 4.14 dan sp = 0.734) berada pada tahap tinggi. Manakala min yang paling rendah ialah bagi item saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat ramalan berdasarkan pengalaman lepas (min = 3.15 dan sp = 0.873) berada pada tahap sederhana.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

c. Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-Kanak Dalam Domain Afektif

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.16 berikut.

Jadual 4.16 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif mengikut perspektif guru

Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menceritakan pengalaman gembira, sedih, marah dan takut	3.78	0.668	Tinggi
2. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara mengurus emosi sendiri dengan menyatakan perasaan diri sendiri kepada orang lain	3.64	0.704	Tinggi
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui bagaimana cara menerima pandangan orang lain	3.16	0.971	Sederhana
4. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara bagaimana membina konsep kendiri dengan bersikap positif	3.09	1.095	Sederhana
5. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membina semangat dan sikap yang positif seperti sabar dan berdikari	3.18	1.051	Sederhana
6. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara untuk berkomunikasi dengan berkesan	3.29	0.864	Sederhana
7. Saya dapati semua kanak-kanak memahami keperluan dan perasaan orang lain	3.23	0.900	Sederhana
8. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak berinteraksi dengan baik dalam menyelesaikan konflik yang berlaku antara rakan sekelas	3.13	1.112	Sederhana
Min Keseluruhan	3.31	0.775	Sederhana

Jadual 4.16 menunjukkan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif bagi setiap item berada pada tahap sederhana dan tinggi. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menceritakan pengalaman gembira, sedih, marah dan takut (min = 3.78 dan sp = 0.668) berada pada tahap tinggi. Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah saya dapati kebanyakan kanak-kanak

memahami cara bagaimana membina konsep kendiri dengan bersikap positif (min = 3.09 dan sp = 1.095) berada pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif berada pada tahap sederhana (min = 3.31 dan sp = 0.775).

c. Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-Kanak dalam Domain Psikomotor

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor mengikut perspektif guru seperti Jadual 4.17 berikut.

Jadual 4.17 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor mengikut perspektif guru

Perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menggunakan jari untuk mengoyak bebas	4.08	0.733	Tinggi
2. Saya dapati kanak-kanak mengetahui cara menggunting untuk menghasilkan satu bentuk	3.60	0.683	Tinggi
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menggunakan jari untuk membutang bersaiz besar	3.62	0.774	Tinggi
4. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara menyurih menggunakan templet atau objek	3.58	0.899	Tinggi
5. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara berjalan mengundur dengan lurus dan berlari ke arah yang ditentukan	4.11	0.727	Tinggi
6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara mengangkat kaki sambil berbaring	4.12	0.638	Tinggi
7. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui bagaimana melompat setempat	4.26	0.627	Tinggi
8. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara bagaimana melambung objek lembut dengan menggunakan dua tangan	4.19	0.639	Tinggi
9. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara bagaimana membawa objek dalam sudu sambil berjalan	4.03	0.731	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

10.	Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara menggunakan tandas dengan cara yang betul	3.91	0.578	Tinggi
11.	Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara bagaimana untuk mengenali makanan yang menyihatkan	3.85	0.644	Tinggi
12.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui bagaimana menjaga kebersihan pakaian	3.73	0.782	Tinggi
13.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara mencegah penyakit berjangkit	3.43	0.864	Sederhana
14.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengenali sumber yang boleh menyebabkan kemalangan dan bahaya sama ada di rumah ataupun di sekolah	3.66	0.724	Tinggi
15.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara memberitahu orang dewasa apabila berlaku kecemasan, kecederaan atapun penderaan	3.71	0.691	Tinggi
16.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menjaga kehormatan diri	3.62	0.705	Tinggi
	Min Keseluruhan	3.84	0.492	Tinggi

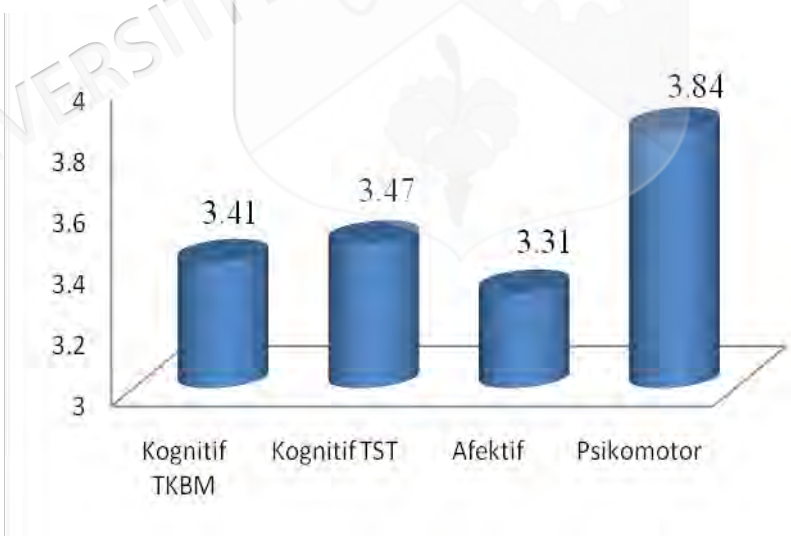
Jadual 4.17 menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi (min = 3.84 dan sp = 0.492). Bagi setiap item dalam domain psikomotor berada pada tahap sederhana dan tinggi. Item saya dapati semua kanak-kanak mengetahui bagaimana melompat setempat merupakan item yang mempunyai min yang paling tinggi (min = 4.26 dan sp = 0.627) barada pada tahap tinggi. Manakala item saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara mencegah penyakit berjangkit merupakan item yang mempunyai min yang paling rendah (min = 3.43 dan sp = 0.864) berada pada tahap sederhana. Bagi melihat tahap perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dengan lebih terperinci, maka perhatikan Jadual 4.18 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.18 Tahap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM mengikut perspektif guru

Penilaian Produk	Min	Sisihan piawai	Tahap
Kognitif TKBM (Tunjang Komunikasi – Bahasa Malaysia)	3.41	0.738	Sederhana
Kognitif TST (Tunjang Sains dan Teknologi)	3.47	0.594	Sederhana
Afektif	3.31	0.775	Sederhana
Psikomotor	3.84	0.492	Tinggi
Min Keseluruhan Penilaian Produk	3.54	0.561	Tinggi

Jadual 4.18 menunjukkan bahawa tahap perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM secara keseluruhan berada pada tahap tinggi (min = 3.54 dan sp = 0.561) bagi setiap domain. Min yang paling tinggi ialah bagi domain psikomotor (min = 3.84 dan sp = 0.492) berada pada tahap tinggi. Seterusnya diikuti oleh domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) (min = 3.47 dan sp = 0.594) berada pada tahap sederhana, domain kognitif (Tunjang Komunikasi – Bahasa Malaysia) (min = 3.41 dan sp = 0.738) berada pada tahap sederhana dan domain afektif merupakan min yang paling rendah (min = 3.31 dan sp = 0.775) berada pada tahap sederhana. Tahap perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dipaparkan dengan lebih jelas seperti Rajah 4.3 berikut.



Rajah 4.3 Tahap Perspektif Guru Terhadap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.4 Tahap Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir. Hasil analisis dihuraikan seperti Jadual 4.19 berikut.

Jadual 4.19 Tahap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir

Kemudahan Infrastruktur	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Kemudahan TMK untuk pengajaran dan pembelajaran prasekolah disediakan secukupnya oleh pihak sekolah	3.62	0.912	Tinggi
2. Kemudahan bahan sumber prasekolah seperti *flash card*, buku cerita, alat muzik, alat permainan luar dan dalam disediakan dan sangat mencukupi	4.08	0.615	Tinggi
3. Pihak sekolah ada menyediakan 'Sudut Khas Prasekolah' yang amat sesuai untuk mempamerkan segala hasil projek ataupun aktiviti prasekolah	3.76	0.906	Tinggi
4. Padang permainan khas untuk kanak-kanak prasekolah ada disediakan, sesuai dan sangat selamat.	3.92	0.842	Tinggi
5. Kemudahan tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai dengan kanak-kanak prasekolah	4.26	0.768	Tinggi
6. Ruang luar kelas sangat sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan	3.52	1.022	Tinggi
7. Peralatan di dalam dan di luar kelas serta perabot dan susunannya adalah mengambilkira aspek keselamatan kanak-kanak prasekolah	4.21	0.504	Tinggi
8. Kelas prasekolah mempunyai ruang khas yang mencukupi dan selamat untuk kanak-kanak menyimpan bahan-bahan pembelajaran	4.20	0.699	Tinggi
9. Bilik penyediaan makanan dan ruang makan yang disediakan sangat sesuai dan selamat untuk kanak-kanak prasekolah	4.07	0.753	Tinggi
Min Keseluruhan	3.96	0.479	Tinggi

Jadual 4.19 menunjukkan secara keseluruhannya perspektif pentadbir terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur berada pada tahap tinggi (min = 3.96 dan sp = 0.479). Bagi setiap item

penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi kemudahan infrastruktur berada pada tahap tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item kemudahan tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai dengan kanak-kanak prasekolah (min = 4.26 dan sp = 0.768). Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah ruang luar kelas sangat sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan (min = 3.52 dan sp = 1.022).

4.3.5 Tahap Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir. Hasil analisis dihuraikan seperti Jadual 4.20 berikut.

Jadual 4.20 Tahap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir

Pemantauan	Min	Sisihan piawai	Tahap
1. Pihak sekolah ada menyediakan jadual pencerapan berkala untuk memantau pengajaran guru prasekolah	3.53	0.870	Tinggi
2. Jawatankuasa Khas Pemantauan berfungsi dengan berkesan dalam membuat pemantauan kurikulum prasekolah	3.38	0.900	Sederhana
3. Pegawai Unit Prasekolah dari Jabatan Pendidikan Negeri ataupun Pejabat Pendidikan Daerah ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah	3.15	1.048	Sederhana
4. Jemaah Nazir ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah	2.58	1.082	Rendah
5. Jemaah Nazir ada memberi komen-komen yang membina kepada guru prasekolah	2.77	1.149	Sederhana
6. Pihak sekolah ada menyediakan instrumen atau borang khas untuk membuat pemantauan terhadap program prasekolah	3.24	1.063	Sederhana
7. Pentadbir selalu berbincang dengan guru selepas membuat pemantauan	3.61	0.877	Tinggi
8. Saya sentiasa memastikan penilaian dan pentaksiran terhadap kanak-kanak prasekolah dijalankan secara berterusan	3.82	0.811	Tinggi
9. Saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris	3.95	0.776	Tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

10. Saya ada dipanggil menghadiri kursus untuk memantapkan pelaksanaan kurikulum prasekolah	2.84	1.353	Sederhana
Min Keseluruhan	3.96	0.479	Tinggi

Jadual 4.20 menunjukkan setiap item perspektif pentadbir terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan berada pada tahap sederhana dan tinggi. Min yang paling tinggi ialah bagi item saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris (min = 3.95 dan sp = 0.776) berada pada tahap tinggi. Manakala min yang paling rendah ialah bagi item Jemaah Nazir ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah (min = 2.58 dan sp = 1.082) berada pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa perspektif pentadbir terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi pemantauan berada pada tahap tinggi (min = 3.96 dan sp = 0.479).

4.3.6 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jantina

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.21 berikut.

Jadual 4.21 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
45.511	2.059	21	21396.824	0.003

Jadual 4.21 menunjukkan tidak terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pembolehubah bersandar untuk semua aras pembolehubah bebas dengan nilai F= 2.059, p>0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova boleh

dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa dari perspektif guru berdasarkan jantina (Pallant 2007). Walaupun perbandingan sampel kajian yang tidak seimbang, namun analisis Manova kekal diteruskan memandangkan bahawa dalam satu kumpulan bilangan sampel lebih dari 30. Chua (2008) dan Pallant (2007) menyatakan bahawa syarat untuk menjalankan analisis inferensi apabila bilangan sampel dalam satu kumpulan yang dibandingkan minima 30. Hasil analisis Manova dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.22 dan Jadual 4.23 berikut.

Jadual 4.22 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai F	DK antara kumpulan	DK Dalam Kumpulan	Sig
Penilaian Input	0.992	0.570	1	414	0.754

Jadual 4.22 menunjukkan bahawa perbandingan skor min penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa dari perspektif guru berdasarkan jantina dengan nilai Wilks' λ =0.992, F(1, 414) = 0.754, p>0.05. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho1) gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Perbezaan bagi setiap domain penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina dengan lebih terperinci dianalisis dengan menggunakan MANOVA dapat dilihat seperti Jadual 4. 23 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.23 Manova perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Penilaian Input	Jantina	N	Min	Sisihan piawai	Type III Sum of Squares	df	Jumlah kuasa dua	F	Sig.
Kandungan Kursus	Lelaki	45	3.99	0.461	0.447	1	0.447	1.951	0.163
	Perempuan	371	3.89	0.481					
Kursus LDP	Lelaki	45	3.83	0.593	0.000	1	0.000	0.002	0.967
	Perempuan	371	3.83	0.482					
Pengetahun Pedagogi guru	Lelaki	45	4.08	0.477	0.057	1	0.057	0.527	0.468
	Perempuan	371	4.04	0.307					
Kemudahan Infrastruktur	Lelaki	45	3.47	0.851	0.299	1	0.299	0.483	0.488
	Perempuan	371	3.38	0.780					
Motivasi	Lelaki	45	4.05	0.647	0.131	1	0.131	0.386	0.535
	Perempuan	371	4.00	0.574					
Penglibatan Ibu Bapa	Lelaki	45	3.36	0.811	0.393	1	0.393	0.502	0.479
	Perempuan	371	3.26	0.893					

Jadual 4.23 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.447 dan sig = 0.163 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.99) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 3.89). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.002 dan sig = 0.967 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.83) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang sama dengan guru perempuan (min = 3.83). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru lelaki dengan guru perempuan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.527 dan sig = 0.468 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 4.08) mempunyai perspektif terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi guru yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 4.04). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.483 dan sig = 0.488 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.47) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 3.38). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrstrukttur antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.386 dan sig = 0.535 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 4.05) mempunyai perspektif terhadap penilaian input motivasi yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 4.00). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.5) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.502 dan sig = 0.479 (p>0.05).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.36) mempunyai perspektif terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 3.26). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho1.6) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa antara guru lelaki dengan guru perempuan.

4.3.7 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.24 berikut.

Jadual 4.24 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
84.626	3.953	21	238942.511	0.000

Jadual 4.24 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pembolehubah bebas dengan nilai F= 3.953, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pemboleh ubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa dari perspektif guru berdasarkan lokasi (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian t bebas dijalankan bagi megenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.25 berikut.

Jadual 4.25 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Penilaian input	Lokasi	N	Min	Sisihan piawai	T	Df	Sig.
Kandungan Kursus	Bandar	128	3.80	0.610	-2.459	414	0.015
	Luar Bandar	288	3.94	0.401			
Kursus LDP	Bandar	128	3.90	0.483	1.987	414	0.048
	Luar Bandar	288	3.80	0.497			
Pengetahuan Pedagogi guru	Bandar	128	4.10	0.333	2.126	414	0.035
	Luar Bandar	288	4.03	0.326			
Kemudahan Infrastruktur	Bandar	128	3.54	0.780	2.586	414	0.010
	Luar Bandar	288	3.33	0.783			
Motivasi	Bandar	128	4.07	0.553	1.572	414	0.117
	Luar Bandar	288	3.97	0.593			
Penglibatan Ibu Bapa	Bandar	128	3.24	0.937	-0.474	414	0.635
	Luar Bandar	288	3.28	0.861			

Jadual 4.25 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan lokasi dengan nilai t = -0.459 dan sig = 0.015 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru luar bandar (min = 3.94) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang lebih tinggi berbanding guru bandar (min = 3.80). Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho2.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan lokasi dengan nilai t = 1.987 dan sig = 0.048 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.90) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.80). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho2.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru bandar dengan guru luar bandar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan lokasi dengan nilai t = 2.126 dan sig = 0.035 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 4.10) mempunyai perspektif terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 4.03). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho2.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan lokasi dengan nilai t = 2.586 dan sig = 0.010 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.54) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.33). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho2.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan lokasi dengan nilai t = 1.572 dan sig = 0.117 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 4.07) mempunyai perspektif terhadap penilaian input motivasi yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.97). Namun, perbezaan ini tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho2.5) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan lokasi dengan nilai t = -0.474 dan sig = 0.635 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru luar bandar (min = 3.28) mempunyai perspektif terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.24). Namun, perbezaan ini tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

(Ho2.6) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibubapa antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Oleh itu hipotesis nol (Ho2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah antara guru bandar dengan guru luar bandar.

4.3.8 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengkhususan

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.26 berikut.

Jadual 4.26 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
71.173	3.287	21	65497.778	0.000

Jadual 4.26 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 71.173, $p<0.001$. Hal ini bermakna, varian-covarian pemboleh ubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan,

pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa perspektif guru berdasarkan pengkhususan (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian t bebas dijalankan bagi megenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.27 berikut.

Jadual 4.27 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Penilaian input	Pengkhususan	N	Min	Sisihan piawai	t	df	Sig.
Kandungan Kursus	Prasekolah	341	3.93	0.452	2.244	414	0.027
	Bukan Prasekolah	75	3.77	0.572			
Kursus LDP	Prasekolah	341	3.83	0.499	-0.099	414	0.922
	Bukan Prasekolah	75	3.83	0.475			
Pengetahuan Pedagogi guru	Prasekolah	341	4.06	0.308	1.070	414	0.288
	Bukan Prasekolah	75	4.00	0.413			
Kemudahan Infrastruktur	Prasekolah	341	3.37	0.788	-1.177	414	0.240
	Bukan Prasekolah	75	3.49	0.780			
Motivasi	Prasekolah	341	4.02	0.585	1.687	414	0.092
	Bukan Prasekolah	75	3.90	0.559			
Penglibatan Ibu Bapa	Pra Sekolah	341	3.27	0.865	-0.161	414	0.872
	Bukan Pra Sekolah	75	3.28	0.971			

Jadual 4.27 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 2.244 dan sig = 0.027 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 3.93) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang lebih tinggi berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.77). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho3.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengkhususan adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = -0.099 dan sig = 0.922 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 3.83) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan yang

sama dengan guru bukan prasekolah (min = 383). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho3.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 1.070 dan sig = 0.288 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 4.06) mempunyai perspektif terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi yang lebih tinggi berbanding dengan guru bukan prasekolah (min = 4.00). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho3.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = -1.177 dan sig = 0.240 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bukan prasekolah (min = 3.49) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding dengan guru pra sekolah (min = 3.37). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho3.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 1.687 dan sig = 0.092 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 4.02) mempunyai perspektif terhadap penilaian input motivasi yang lebih tinggi berbanding dengan guru bukan prasekolah (min = 3.90). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

hipotesis nol (Ho3.5) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = -0.161 dan sig = 0.872 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bukan pengkhususan prasekolah (min = 3.28) mempunyai perspektif terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi berbanding dengan guru pengkhususan prasekolah (min = 3.27). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho3.6) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa antara guru pengkhususan prasekolah dengan guru bukan pengkhususan prasekolah.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Oleh itu hipotesis nol (Ho3) bahawa tidak ada perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah antara guru pengkhususan prasekolah dengan guru bukan pengkhususan prasekolah.

4.3.9 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.28 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.28 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
154.150	3.586	42	267318.485	0.000

Jadual 4.28 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 3.586, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pemboleh ubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa perspektif guru berdasarkan pengalaman (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.29 dan Jadual 4.30 berikut.

Jadual 4.29 Min dan sisihan piawai perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian input	Pengalaman	N	Min	Sisihan Piawai
Kandungan Kursus	1-3 tahun	87	3.93	0.610
	4-7 tahun	167	3.91	0.475
	> 8 tahun	162	3.87	0.399
Kursus LDP	1-3 tahun	87	4.04	0.433
	4-7 tahun	167	3.91	0.452
	> 8 tahun	162	3.64	0.501
Pengetahuan Pedagogi Guru	1-3 tahun	87	4.08	0.349
	4-7 tahun	167	4.05	0.372
	> 8 tahun	162	4.03	0.265
Kemudahan Infrastruktur	1-3 tahun	87	3.70	0.563
	4-7 tahun	167	3.50	0.759
	> 8 tahun	162	3.11	0.833
Motivasi	1-3 tahun	87	4.15	0.489
	4-7 tahun	167	4.08	0.553
	> 8 tahun	162	3.84	0.621
Penglibatan Ibu Bapa	1-3 tahun	87	3.48	0.788

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	4-7 tahun	167	3.32	0.875
	> 8 tahun	162	3.10	0.915

Jadual 4.29 menunjukkan bahawa dari segi kandungan kursus, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.93 dan sp = 0.610) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.91 dan sp = 0.475) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.87 dan sp = 0.399). Dari segi kursus latihan dalam perkhidmatan, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.04 dan sp = 0.433) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.91 dan sp = 0.452) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.64 dan sp = 0.501). Seterusnya dari segi pengetahuan pedagogi guru, menunjukkan bahawa dari segi kandungan kursus, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.08 dan sp = 0.349) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.05 dan sp = 0.372) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 4.03 dan sp = 0.265).

Dari segi kemudahan infrastruktur, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.70 dan sp = 0.563) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.50 dan sp = 0.759) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.11 dan sp = 0.833). Selanjutnya dari segi motivasi, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.15 dan sp = 0.489) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.08 dan sp = 0.553) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.84 dan sp = 0.621) dan dari segi penglibatan ibubapa, guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.48 dan sp = 0.788) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.32 dan sp = 0.875) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.10 dan sp = 0.915). Bagi melihat perbezaan tersebut dengan signifikan, perhatikan analisis anova seperti Jadual 4.30 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.30 Anova perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian Input		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
Kandungan Kursus	Antara Kumpulan	0.246	2	0.123	0.533	0.587
	Dalam Kumpulan	95.137	413	0.230		
	Jumlah	95.383	415			
Kursus LDP	Antara Kumpulan	11.046	2	5.523	25.226	0.000
	Dalam Kumpulan	90.420	413	0.219		
	Jumlah	101.466	415			
Pengetahuan pedagogi guru	Antara Kumpulan	0.1′	2	0.085	0.786	0.456
	Dalam Kumpulan	44.815	413	0.109		
	Jumlah	44.986	415			
Kemudahan infrastruktur	Antara Kumpulan	22.572	2	11.286	19.872	0.000
	Dalam Kumpulan	234.560	413	0.568		
	Jumlah	257.132	415			
Motivasi	Antara Kumpulan	7.135	2	3.568	11.050	0.000
	Dalam Kumpulan	133.342	413	0.323		
	Jumlah	140.478	415			
Penglibatan Ibu Bapa	Antara Kumpulan	8.981	2	4.490	5.880	0.003
	Dalam Kumpulan	315.366	413	0.764		
	Jumlah	324.347	415			

Jadual 4.30 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 0.533 dan sig = 0.587 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.93) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.91) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.87). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan pengalaman adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 25.226 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.04) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.91) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.64). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan padagogi berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 0.786 dan sig = 0.456 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.08) mempunyai perspektif terhadap penilaian input pengetahuan padagogi yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.05) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 4.03). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan padagogi berdasarkan pengalaman adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan padagogi antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 19.872 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.70) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.50) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.11). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 11.050 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari

segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.15) mempunyai perspektif terhadap penilaian input motivasi yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.08) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.84). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.5) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 5.880 dan sig = 0.003 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.48) mempunyai perspektif terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.32) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.10). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho4.6) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Oleh itu hipotesis nol (Ho4) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun. Bagi melihat perbezaan domain penilaian input dengan lebih terperinci, maka analisis Pos Hoc Scheffe dijalankan. Hasil analisis Pos Hoc Scheffe seperti Jadual 4.31.

Jadual 4.31 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.40788 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari

segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.27019 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan pengalaman guru lainnya ($p>0.05$).

Jadual 4.31 Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian input	(I) Pengalaman	(J) Pengalaman	Perbezaan min (I-J)	Ralat Piawai	Sig.
Kursus LDP	1-3 tahun	4-7 tahun	0.13769	0.06187	0.085
		> 8 tahun	0.40788*	0.06219	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-0.13769	0.06187	0.085
		> 8 tahun	0.27019*	0.05160	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-0.40788*	0.06219	0.000
		4-7 tahun	-0.27019*	0.05160	0.000
Kemudahan infrastruktur	1-3 tahun	4-7 tahun	0.19760	0.09964	0.141
		> 8 tahun	0.58337*	0.10017	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-0.19760	0.09964	0.141
		> 8 tahun	0.38577*	0.08311	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-0.58337*	0.10017	0.000
		4-7 tahun	-0.38577*	0.08311	0.000
Motivasi	1-3 tahun	4-7 tahun	0.07323	0.07513	0.622
		> 8 tahun	0.31090*	0.07553	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-0.07323	0.07513	0.622
		> 8 tahun	0.23767*	0.06266	0.001
	> 8 tahun	1-3 tahun	-0.31090*	0.07553	0.000
		4-7 tahun	-0.23767*	0.06266	0.001
Penglibatan Ibu Bapa	1-3 tahun	4-7 tahun	0.16015	0.11554	0.383
		> 8 tahun	0.38091*	0.11615	0.005
	4-7 tahun	1-3 tahun	-0.16015	0.11554	0.383
		> 8 tahun	0.22075	0.09636	0.074
	> 8 tahun	1-3 tahun	-0.38091*	0.11615	0.005
		4-7 tahun	-0.22075	0.09636	0.074

Terdapat perbezaan yang signifikan kemudahan infrastruktur antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan

catatan perbezaan min = 0.58337 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan kemudahan infrastruktur antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.38577 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Selajutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman guru lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan motivasi antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.31090 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan motivasi antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.23767 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan motivasi berdasarkan pengalaman guru lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan penglibatan ibu bapa antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.38091 dan sig = 0.005 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai min yang lebih tinggi dari guru yang berpengalaman lebih dari 8 tahun. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan penglibatan ibu bapa berdasarkan pengalaman guru lainnya ($p>0.05$).

4.3.10 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.32 berikut.

Jadual 4.32 Box'M perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
85.286	1.951	42	68839.560	0.000

Jadual 4.32 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pembolehubah bersandar untuk semua aras pembolehubah bebas dengan nilai F= 1.951, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kandungan kursus, latihan dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.33 dan Jadual 4.34.

Jadual 4.33 menunjukkan dari segi kandungan kursus, guru dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.08 dan sp = 0.559) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan (min = 3.87 dan sp = 0.459) dan guru KPLI/DPLI (min = 3.87 dan sp = 0.467). Dari segi kursus latihan dalam perkhidmatan, guru dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.03 dan sp = 0.565) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru KPLI/DPLI (min = 3.92 dan sp = 0.446) dan guru diploma perguruan (min = 3.77 dan sp = 0.478). Dari segi pengetahuan pedagogi guru, guru dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.19 dan sp = 0.411) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan (min = 4.03 dan sp = 0.302) dan guru KPLI/DPLI (min = 4.03 dan sp = 0.349).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.33 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian input	Jenis latihan	N	Min	Sisihan piawai
Kandungan Kursus	Diploma perguruan	302	3.87	0.459
	Sarjana Muda Pendidikan	58	4.08	0.559
	KPLI/DPLI	56	3.87	0.467
Kursus LDP	Diploma perguruan	302	3.77	0.478
	Sarjana Muda Pendidikan	58	4.03	0.565
	KPLI/DPLI	56	3.92	0.446
Pengetahuan Pedagogi guru	Diploma perguruan	302	4.03	0.302
	Sarjana Muda Pendidikan	58	4.19	0.411
	KPLI/DPLI	56	4.03	0.349
Kemudahan infrastruktur	Diploma perguruan	302	3.31	0.809
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.63	0.699
	KPLI/DPLI	56	3.59	0.673
Motivasi	Diploma perguruan	302	3.92	0.596
	Sarjana Muda Pendidikan	58	4.23	0.480
	KPLI/DPLI	56	4.18	0.499
Penglibatan Ibu Bapa	Diploma perguruan	302	3.19	0.896
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.32	0.809
	KPLI/DPLI	56	3.63	0.806

Dari segi kemudahan infrastruktur, guru dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.63 dan sp = 0.699) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru KPLI/DPLI (min = 3.59 dan sp = 0.673) dan guru diploma perguruan (min = 3.31 dan sp = 0.809). Dari segi motivasi, guru dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.23 dan sp = 0.480) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru KPLI/DPLI (min = 4.18 dan sp = 0.499) dan guru diploma perguruan (min = 3.92 dan sp = 0.596). Seterusnya dari segi penglibatan ibu bapa, guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.63 dan sp = 0.806) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 3.32 dan sp = 0.809) dan guru diploma perguruan (min = 3.19 dan sp = 0.896). bagi melihat perbezaan tersbut secara signifikan, perhatikan analsis anova seperti Jadual 4.34 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.34 Anova perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian input		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
Kandungan Kursus	Antara Kumpulan	2.163	2	1.082	4.792	0.009
	Dalam Kumpulan	93.220	413	0.226		
	Jumlah	95.383	415			
Kursus LDP	Antara Kumpulan	3.612	2	1.806	7.623	0.001
	Dalam Kumpulan	97.854	413	0.237		
	Jumlah	101.466	415			
Pengetahuan pedagogi guru	Antara Kumpulan	1.272	2	0.636	6.011	0.003
	Dalam Kumpulan	43.714	413	0.106		
	Jumlah	44.986	415			
Kemudahan infrastruktur	Antara Kumpulan	7.568	2	3.784	6.262	0.002
	Dalam Kumpulan	249.564	413	0.604		
	Jumlah	257.132	415			
Motivasi	Antara Kumpulan	6.664	2	3.332	10.283	0.000
	Dalam Kumpulan	133.814	413	0.324		
	Jumlah	140.478	415			
Penglibatan Ibu Bapa	Antara Kumpulan	9.333	2	4.666	6.118	0.002
	Dalam Kumpulan	315.014	413	0.763		
	Jumlah	324.347	415			

Jadual 4.34 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 4.792 dan sig = 0.009 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan lataihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.08) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kandungan kursus yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.87) dan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.87). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kandungan kursus antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 7.623 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.03) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kursus

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

latihan dalam perkhidmatan yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.92) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.77). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 6.011 dan sig = 0.003 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.19) mempunyai perspektif terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 4.03) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 4.03). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input pengetahuan pedagogi antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 6.262 dan sig = 0.002 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.63) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.59) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.31). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 10.283 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 4.23) mempunyai perspektif terhadap penilaian input motivasi yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 4.18) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.92). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.5) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input motivasi antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 6.118 dan sig = 0.002 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.63) mempunyai perspektif terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.32) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.19). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho5.6) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input penglibatan ibu bapa antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI. Bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci, maka dijalankan analisis Pos Hoc Scheffe seperti Jadual 4.35 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.35 Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Input	(I) Jenis latihan ikhtisas	(J) Jenis latihan	Perbezaan min (I-J)	Ralat piawai	Sig.
Kandungan Kursus	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.20810*	.06811	0.010
		KPLI/DPLI	.00043	.06912	1.000
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.20810*	.06811	0.010
		KPLI/DPLI	.20854	.08901	0.065
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	-.00043	.06912	1.000
		Sarjana Muda Pendidikan	-.20854	.08901	0.065
Kursus LDP	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.25103*	.06978	0.002
		KPLI/DPLI	-.14659	.07082	0.119
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.25103*	.06978	0.002
		KPLI/DPLI	.10443	.09119	0.520
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.14659	.07082	0.119
		Sarjana Muda Pendidikan	-.10443	.09119	0.520
Pedagogi	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.16033*	.04664	0.003
		KPLI/DPLI	-.00466	.04733	0.995
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.16033*	.04664	0.003
		KPLI/DPLI	.15568*	.06095	0.039
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.00466	.04733	0.995
		Sarjana Muda Pendidikan	-.15568*	.06095	0.039
Kemudahan Infrastruktur	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.31893*	.11144	0.017
		KPLI/DPLI	-.28384*	.11310	0.044
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.31893*	.11144	0.017
		KPLI/DPLI	.03510	.14563	0.971
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.28384*	.11310	0.044
		Sarjana Muda Pendidikan	-.03510	.14563	0.971
Motivasi	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.30932*	.08160	0.001
		KPLI/DPLI	-.25341*	.08282	0.010
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.30932*	.08160	0.001
		KPLI/DPLI	.05591	.10664	0.872
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.25341*	.08282	0.010
		Sarjana Muda Pendidikan	-.05591	.10664	0.872
Penglibatan Ibu Bapa	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.12567	.12521	0.605
		KPLI/DPLI	-.44063*	.12707	0.003
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.12567	.12521	0.605
		KPLI/DPLI	-.31496	.16362	0.158
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.44063*	.12707	0.003
		Sarjana Muda Pendidikan	.31496	.16362	0.158

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.35 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan kandungan kursus antara guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.20810 dan sig = 0.010 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru sarjana muda pendidikan mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan kandungan kursus berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$). Terdapat perbezaan yang signifikan kursus latihan dalam perkhidmatan antara guru dengan latihan ikhitisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.25103 dan sig = 0.002 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru sarjana muda pendidikan mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan kursus latihan dalam perkhidmatan berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$). Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan pengetahuan pedagogi guru antara guru dengan latihan ikhitisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.16033 dan sig = 0.003 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru sarjana muda pendidikan mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan pengetahuan pedagogi guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan kemudahan infrastruktur antara guru dengan latihan ikhitisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.31893 dan sig = 0.017 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru sarjana muda pendidikan mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selajutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan kemudahan infrastruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$). Terdapat perbezaan yang signifikan motivasi antara guru dengan latihan ikhitisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.30932 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru sarjana muda pendidikan mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan motivasi berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$). Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan penglibatan ibu bapa antara guru dengan latihan ikhitisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.44063 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru KPLI/DPLI mempunyai min yang lebih tinggi dari guru diploma perguruan. Selanjutnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan penglibatan ibu bapa berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.11 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jantina

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.36 berikut.

Jadual 4.36 Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
14.618	2.375	6	33097.843	0.027

Jadual 4.36 menunjukkan tidak terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pembolehubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 2.375, p>0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova boleh dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan jantina (Pallant 2007). Hasil analisis Manova dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.37 dan Jadual 4.37 berikut.

Jadual 4.37 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai F	DK antara kumpulan	DK Dalam Kumpulan	Sig
Penilaian proses	0.998	1.613	1	414	0.186

Jadual 4.37 menunjukkan bahawa perbandingan skor min penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

jantina dengan nilai Wilks' λ =0.998, F(1, 414) = 0.186, p>0.05. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho6) gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Perbezaan bagi setiap domaian penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina dengan lebih terperinci dianalisis dengan menggunakan MANOVA dapat dilihat seperti Jadual 4. 38 berikut.

Jadual 4.38 Manova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Domain penilaian proses	Jantina	N	Min	Sisihan piawai	Type III Sum of Squares	df	Jumlah kuasa dua	F	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan P&P	Lelaki	45	4.04	0.766	0.245	1	0.245	0.674	0.412
	Perempuan	371	4.12	0.580					
Bahan bantu mengajar	Lelaki	45	3.65	0.760	0.123	1	0.123	0.296	0.587
	Perempuan	371	3.70	0.628					
Pemantauan	Lelaki	45	3.14	1.042	1.951	1	1.951	2.148	0.143
	Perempuan	371	3.36	0.942					

Jadual 4.38 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.674 dan sig = 0.412 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru perempuan (min = 4.12) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru lelaki (min = 4.04). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho6.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.296 dan sig = 0.587 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru perempuan (min = 3.70) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru lelaki (min = 3.65). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis

nol (Ho6.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jantina dengan nilai F = 2.148 dan sig = 0.143 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru perempuan (min = 3.36) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru lelaki (min = 3.14). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho6.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan antara guru lelaki dengan guru perempuan.

4.3.12 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.39 berikut.

Jadual 4.39 Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
18.099	2.987	6	400320.138	0.006

Jadual 4.39 menunjukkan tidak terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 2.987, p>0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova boleh

dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan lokasi (Pallant 2007). Hasil analisis Manova dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.40 dan Jadual 4.41 berikut.

Jadual 4.40 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai F	DK antara kumpulan	DK Dalam Kumpulan	Sig
Penilaian proses	0.964	5.145	1	414	0.002

Jadual 4.40 menunjukkan bahawa perbandingan skor min penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan lokasi dengan nilai Wilks' λ =0.964, F(1, 414) = 0.002, p<0.05. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho7) ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan lokasi. Perbezaan bagi setiap domaian penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan lokasi dengan lebih terperinci dianalisis dengan menggunakan MANOVA dapat dilihat seperti Jadual 4. 41 berikut.

Jadual 4.41 Manova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Penilaian proses	Lokasi	N	Min	Sisihan piawai	Type III Sum of Squares	df	Jumlah kuasa dua	F	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan PdP	Bandar	128	4.09	0.648	0.073	1	0.073	0.201	0.654
	Luar Bandar	288	4.12	0.582					
Bahan bantu mengajar	Bandar	128	3.80	0.673	1.826	1	1.826	4.453	0.035
	Luar Bandar	288	3.65	0.626					
Pemantauan	Bandar	128	3.59	0.894	12.198	1	12.198	13.804	0.000
	Luar Bandar	288	3.22	0.960					

Jadual 4.41 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan lokasi dengan nilai F = 0.201 dan sig = 0.654 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru luar bandar (min = 4.12) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru bandar (min = 4.09). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho7.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan lokasi dengan nilai F = 4.453 dan sig = 0.035 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.80) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.65). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho7.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi dengan nilai F = 13.804 dan sig = 0.000 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.59) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.22). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho7.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan antara guru bandar dengan guru luar bandar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.13 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengkhususan

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.42 berikut.

Jadual 4.42 Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
6.791	1.115	6	102916.242	0.351

Jadual 4.42 menunjukkan tidak terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 1.115, p>0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova boleh dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan (Pallant 2007). Hasil analisis Manova dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.43 dan Jadual 4.44 berikut.

Jadual 4.43 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai F	DK antara kumpulan	DK Dalam Kumpulan	Sig
Penilaian proses	0.983	2.396	1	414	0.068

Jadual 4.43 menunjukkan bahawa perbandingan skor min penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

lokasi dengan nilai Wilks' λ =0.983, F(1, 414) = 0.068, p>0.05. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho8) gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengkhususan. Perbezaan bagi setiap domain penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengkhususan dengan lebih terperinci di analisis dengan menggunakan MANOVA dapat dilihat seperti Jadual 4. 44 berikut.

Jadual 4.44 Manova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Penilaian proses	Pengkhususan	N	Min	Sisihan piawai	Type III Sum of Squares	df	Jumlah kuasa dua	F	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan PdP	Prasekolah	341	4.14	0.587	2.321	1	2.321	6.479	0.011
	Bukan Prasekolah	75	3.95	0.650					
Bahan bantu mengajar	Prasekolah	341	3.70	0.630	0.030	1	0.030	0.073	0.787
	Bukan Prasekolah	75	3.68	0.705					
Pemantauan	Prasekolah	341	3.32	0.966	0.489	1	0.489	0.536	0.464
	Bukan Prasekolah	75	3.40	0.902					

Jadual 4.44 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengkhususan dengan nilai F = 6.479 dan sig = 0.011 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan guru pengkhususan prasekolah (min = 4.14) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.95). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho8.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengkhususan adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru pengkhususan prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengkhususan dengan nilai F = 0.073 dan sig = 0.787 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru pengkhususan prasekolah (min = 3.70) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar yang lebih tinggi

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.68). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho8.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar antara guru pengkhususan prasekolah dengan guru bukan pra sekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengkhususan dengan nilai F = 0.536 dan sig = 0.464 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru pengkhususan bukan prasekolah (min = 3.40) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru pra sekolah (min = 3.32). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho8.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan antara guru pengkhususan prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

4.3.14 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.45 berikut.

Jadual 4.45 Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
92.309	7.603	12	396766.827	0.000

Jadual 4.45 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan

nilai F= 7.603, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan pengalaman (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.46 dan Jadual 4.47 berikut.

Jadual 4.46 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian proses	Pengalaman	N	Min	Sisihan piawai
Perancangan dan pelaksanaan P&P	1-3 tahun	87	4.03	0.475
	4-7 tahun	167	4.01	0.648
	> 8 tahun	162	4.25	0.591
Bahan Bantu Mengajar	1-3 tahun	87	3.86	0.620
	4-7 tahun	167	3.78	0.673
	> 8 tahun	162	3.52	0.580
Pemantauan	1-3 tahun	87	3.72	0.760
	4-7 tahun	167	3.44	0.916
	> 8 tahun	162	3.02	0.991

Jadual 4.46 menunjukkan dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 4.25 dan sig = 0.591) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman 1 hinggga 3 tahun (min = 4.03 dan sp = 0.475) dan guru dengan pengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.01 dan sp = 0.648). Dari segi bahan bantu mengajar, guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.86 dan sp = 0.620) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.78 dan sp = 0.673) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.52 dan sp = 0.580). Seterusnya dari segi pemantauan, guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.72 dan sp = 0.760) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.44 dan sp = 0.916) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.02 dan sp = 0.991). Bagi melihat perbezaan tersebut secara signifikan, maka dijalankan analisis Anova seperti Jadual 4.47 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.47 Anova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Perancangan dan pelaksanaan PdP		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan PdP	Antara Kumpulan	5.271	2	2.635	7.488	0.001
	Dalam Kumpulan	145.349	413	0.352		
	Jumlah	150.619	415			
Bahan bantu mengajar	Antara Kumpulan	9.004	2	4.502	11.433	0.000
	Dalam Kumpulan	162.619	413	0.394		
	Jumlah	171.622	415			
Pemantauan	Antara Kumpulan	30.971	2	15.486	18.429	0.000
	Dalam Kumpulan	347.037	413	0.840		
	Jumlah	378.008	415			

Jadual 4.47 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 7.488 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman > 8 tahun (min = 4.25) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 4.03) dan guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 4.01). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho9.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 11.433 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.86) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.78) dan guru yang berpengalaman > 8 tahun (min = 3.52). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho9.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu

mengajar antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 18.429 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.72) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.44) dan guru yang berpengalaman >8 tahun (min = 3.02). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho9.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Oleh itu hipotesis nol (Ho9) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun. Bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci, maka dijalankan analisis Pos Hoc Scheffe seperti Jadual 4.48 berikut.

Jadual 4.48 Pos Hoc Scheffe perbezaan input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian proses	(I)Pengalaman	(J) Pengalaman	Perbezaan min (I-J)	Ralat piawai	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan P&P	1-3 tahun	4-7 tahun	.01955	.07844	0.969
		> 8 tahun	-.21750*	.07885	0.023
	4-7 tahun	1-3 tahun	-.01955	.07844	0.969
		> 8 tahun	-.23706*	.06542	0.002
	> 8 tahun	1-3 tahun	.21750*	.07885	0.023
		4-7 tahun	.23706*	.06542	0.002
Bahan bantu mengajar	1-3 tahun	4-7 tahun	.08126	.08297	0.619
		> 8 tahun	.34874*	.08341	0.000

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	4-7 tahun	1-3 tahun	-.08126	.08297	0.619
		> 8 tahun	.26748*	.06920	0.001
	> 8 tahun	1-3 tahun	-.34874*	.08341	0.000
		4-7 tahun	-.26748*	.06920	0.001
Pemantauan	1-3 tahun	4-7 tahun	.27892	.12120	0.072
		> 8 tahun	.70119*	.12184	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-.27892	.12120	0.072
		> 8 tahun	.42227*	.10109	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-.70119*	.12184	0.000
		4-7 tahun	-.42227*	.10109	0.000

Jadual 4.48 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = -0.21750 dan sig = 0.023 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun mempunyai perspektif terhadap perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = -0.23706 dan sig = 0.002 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun mempunyai perspektif terhadap perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman 4 hingga 7 tahun. Seterusnya, tidak terdapat perbezaan yang signifikan perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan bahan bantu mengajar antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.34874 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman lebih dari 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif terhadap bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan bahan bantu mengajar antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.26748 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai perspektif terhadap bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun.

Seterusnya, tidak terdapat perbezaan yang signifikan bahan bantu mengajar berdasarkan pengalaman lainnya (p>0.05).

Terdapat perbezaan yang signifikan pemantauan antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.70119 dan sig = 0.000 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman lebih dari 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif terhadap pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan pemantauan antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.42227 dan sig = 0.000 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai perspektif terhadap pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun. Seterusnya, tidak terdapat perbezaan yang signifikan pemantauan berdasarkan pengalaman lainnya (p>0.05).

4.3.15 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.49 berikut.

Jadual 4.49 Box'M perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
46.055	3.761	12	98121.160	0.000

Jadual 4.49 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pembolehubah bersandar untuk semua aras pembolehubah bebas dengan nilai F= 3.761, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi

pendidikan prasekolah dari segi segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bahan bantu mengajar dan pemantauan dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.50 dan Jadual 4.51 berikut.

Jadual 4.50 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian proses	Jenis latihan	N	Min	Sisihan piawai
Perancangan dan pelaksanaan PdP	Diploma perguruan	302	4.12	0.614
	Sarjana Muda Pendidikan	58	4.10	0.501
	KPLI/DPLI	56	4.04	0.641
Bahan bantu mengajar	Diploma perguruan	302	3.61	0.618
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.95	0.666
	KPLI/DPLI	56	3.90	0.647
Pemantauan	Diploma perguruan	302	3.24	0.968
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.46	0.924
	KPLI/DPLI	56	3.67	0.828

Jadual 4.50 menunjukkan bahawa dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 4.12 dan sp = 0.614) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 4.10 dan sp = 0.501) dan guru KPLI/DPLI (min = 4.04 dan sp = 0.641). Dari segi bahan bantu mengajar, guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.95 dan sp = 0.666) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru KPLI/DPLI (min = 3.90 dan sp = 0.647) dan guru diploma pendidikan (min = 3.61 dan sp = 0.618). Seterusnya dari segi pemantauan, guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.67 dan sp = 0.828) mempunyai min yang lebih tinggi dari guru sarjana muda pendidikan (min = 3.46 dan sp = 0.924) dan guru diploma perguruan (min = 3.24 dan sp = 0.924). Bagi melihat perbezaan tersbut dengan signifikan, maka perhatikan analisis Anova seperti Jadual 4.51 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.51 Anova perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian proses		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
Perancangan dan pelaksanaan PdP	Antara Kumpulan	0.321	2	0.160	0.440	0.644
	Dalam Kumpulan	150.299	413	0.364		
	Jumlah	150.619	415			
Bahan bantu mengajar	Antara Kumpulan	8.207	2	4.103	10.371	0.000
	Dalam Kumpulan	163.416	413	0.396		
	Jumlah	171.622	415			
Pemantauan	Antara Kumpulan	9.581	2	4.790	5.370	0.005
	Dalam Kumpulan	368.428	413	0.892		
	Jumlah	378.008	415			

Jadual 4.51 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 0.440 dan sig = 0.644 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 4.12) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas Sarjana muda pendidikan (min = 4.10) dan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 4.04). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho10.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 10.371 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.95) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.90) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.61). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho10.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif

guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 5.370 dan sig = 0.005 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.67) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding guru yang dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan (min = 3.46) dan guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan (min = 3.24). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho10.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Oleh itu hipotesis nol (Ho10) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah antara guru yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI. Bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci, maka dijalankan analisis Pos Hoc Scheffe seperti Jadual 4.52 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.52 Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian proses	(I) Jenis latihan	(J) Jenis latihan	Perbezaan min (I-J)	Ralat piawai	Sig.
Bahan Bantu Mengajar	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.33561*	.09018	0.001
		KPLI/DPLI	-.29127*	.09152	0.007
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.33561*	.09018	0.001
		KPLI/DPLI	.04433	.11785	0.932
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.29127*	.09152	0.007
		Sarjana Muda Pendidikan	-.04433	.11785	0.932
Pemantauan	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.21326	.13541	0.290
		KPLI/DPLI	-.42428*	.13742	0.009
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.21326	.13541	0.290
		KPLI/DPLI	-.21102	.17695	0.492
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.42428*	.13742	0.009
		Sarjana Muda Pendidikan	.21102	.17695	0.492

Jadual 4.52 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap bahan bantu mengajar antara guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.33561 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan mempunyai perspektif terhadap bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap bahan bantu mengajar antara guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.29127 dan sig = 0.007 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif terhadap bahan bantu mengajar yang lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap bahan bantu mengajar berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap pemantauan antara guru dengan latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.42428 dan sig = 0.009 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif terhadap pemantauan yang lebih

tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya (p>0.05).

4.3.16 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jantina

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.53 berikut.

Jadual 4.53 Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
19.153	1.851	10	25760.811	0.047

Jadual 4.53 menunjukkan tidak terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 1.851, p>0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pemboleh ubah bersandar adalah homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova boleh dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-bahasa Malaysia), kognitif (tunjang sains dan teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan jantina (Pallant 2007). Hasil analisis Manova dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.54 dan Jadual 4.55 berikut.

Jadual 4.54 *Wlilks' Lambda* perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Kesan	Nilai Wilks' Lambda	Nilai F	DK antara kumpulan	DK Dalam Kumpulan	Sig
Penilaian produk	0.993	0.709	1	414	0.586

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.54 menunjukkan bahawa perbandingan skor min penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-bahasa Malaysia), kognitif (tunjang sains dan teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan jantina dengan nilai Wilks' λ =0.993, F(1, 414) = 0.586, p>0.05. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho11) gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Perbezaan bagi setiap domaian penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina dengan lebih terperinci dianalisis dengan menggunakan MANOVA dapat dilihat seperti Jadual 4.55 berikut.

Jadual 4.55 Manova perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jantina

Penilaian produk	Jantina	N	Min	Sisihan piawai	Type III Sum of Squares	df	Jumlah kuasa dua	F	Sig.
Kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Lelaki	45	3.36	0.706	0.118	1	0.118	0.217	0.642
	Perempuan	371	3.41	0.742					
Kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Lelaki	45	3.47	0.567	0.001	1	0.001	0.003	0.958
	Perempuan	371	3.47	0.598					
Afektif	Lelaki	45	3.32	0.789	0.002	1	0.002	0.003	0.954
	Perempuan	371	3.31	0.774					
Psikomotor	Lelaki	45	3.79	0.462	0.152	1	0.152	0.628	0.429
	Perempuan	371	3.85	0.495					

Jadual 4.55 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.217 dan sig = 0.642 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru perempuan (min = 3.41) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang lebih tinggi berbanding guru lelaki (min = 3.36). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho11.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk Kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru lelaki dengan guru perempuan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.003 dan sig = 0.958 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.47) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang sama dengan guru perempuan (min = 3.47). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho11.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.003 dan sig = 0.954 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru lelaki (min = 3.32) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru perempuan (min = 3.31). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho11.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jantina dengan nilai F = 0.628 dan sig = 0.429 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru perempuan (min = 3.85) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk psikomotor yang lebih tinggi berbanding guru lelaki (min = 3.79). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho11.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jantina adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor antara guru lelaki dengan guru perempuan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.17 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Lokasi

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.56 berikut.

Jadual 4.56 Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
52.595	5.192	10	295463.113	0.000

Jadual 4.56 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 5.192, $p<0.001$. Hal ini bermakna, varian-covarian pemboleh ubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia), kognitif (tunjang Sains dan Teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan lokasi (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian t bebas dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.57 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.57 Ujian t bebas perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi

Penilain Produk	Lokasi	N	Min	Sisihan piawai	t	df	Sig.
Kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Bandar	128	3.46	0.690	1.044	414	0.297
	Luar Bandar	288	3.38	0.757			
Kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Bandar	128	3.52	0.625	0.959	414	0.338
	Luar Bandar	288	3.45	0.579			
Afektif	Bandar	128	3.37	0.776	1.017	414	0.310
	Luar Bandar	288	3.29	0.774			
Psikomotor	Bandar	128	3.86	0.510	0.351	414	0.726
	Luar Bandar	288	3.84	0.484			

Jadual 4.57 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan lokasi dengan nilai t = 1.044 dan sig = 0.297 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.46) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.38). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho12.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-bahasa Malaysia) berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan lokasi dengan nilai t = 0.959 dan sig = 0.338 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.52) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.45). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho12.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru bandar dengan guru luar bandar.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan lokasi dengan nilai t = 1.017 dan sig = 0.310 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.37) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.29). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho12.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan lokasi dengan nilai t = 0.351 dan sig = 0.726 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bandar (min = 3.86) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar (min = 3.84). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho12.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor antara guru bandar dengan guru luar bandar.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Oleh itu hipotesis nol (Ho12) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah antara guru bandar dengan guru luar bandar.

4.3.18 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengkhususan

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan

menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.58 berikut.

Jadual 4.58 Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
32.055	3.141	10	79279.950	0.001

Jadual 4.58 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 3.141, p=0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia), kognitif (tunjang Sains dan Teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian t bebas dijalankan bagi megenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.59 berikut.

Jadual 4.59 Ujian t bebas perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan

Penilain Produk	Pengkhususan	N	Min	Sisihan piawai	T	df	Sig.
Kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Prasekolah	341	3.42	0.726	0.994	414	0.321
	Bukan Prasekolah	75	3.33	0.787			
Kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Prasekolah	341	3.49	0.585	1.223	414	0.222
	Bukan Prasekolah	75	3.40	0.632			
Afektif	Prasekolah	341	3.31	0.781	-0.167	414	0.867
	Bukan Prasekolah	75	3.33	0.751			
Psikomotor	Prasekolah	341	3.87	0.479	2.179	414	0.032
	Bukan Prasekolah	75	3.72	0.535			

Jadual 4.59 menunjukkkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)

berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 0.994 dan sig = 0.321 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 3.42) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang lebih tinggi berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.33). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho13.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 1.223 dan sig = 0.222 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 3.49) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) yang lebih tinggi berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.40). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho13.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang sains dan teknologi) antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = -0.167 dan sig = 0.867 (p>0.05). Dari segi min menunjukkan guru bukan prasekolah (min = 3.33) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru prasekolah (min = 3.31). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho13.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengkhususan dengan nilai t = 2.179 dan sig = 0.032 (p<0.05). Dari segi min menunjukkan guru prasekolah (min = 3.87) mempunyai perspektif terhadap

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

penilaian produk psikomotor yang lebih tinggi berbanding guru bukan prasekolah (min = 3.72). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho13.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengkhususan adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Oleh itu hipotesis nol (Ho13) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah antara guru prasekolah dengan guru bukan prasekolah.

4.3.19 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Perspektif Guru Berdasarkan Pengalaman

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.60 berikut.

Jadual 4.60 Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
94.357	4.645	20	313451.961	0.000

Jadual 4.60 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 4.645, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak

boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia), kognitif (tunjang Sains dan Teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan pengalaman (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.61 dan Jadual 4.62 berikut.

Jadual 4.61 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian produk	Pengalaman	N	Min	Sisihan piawai
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	1-3 tahun	87	3.66	0.614
	4-7 tahun	167	3.54	0.696
	> 8 tahun	162	3.13	0.757
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	1-3 tahun	87	3.66	0.536
	4-7 tahun	167	3.56	0.619
	> 8 tahun	162	3.29	0.547
Afektif	1-3 tahun	87	3.60	0.628
	4-7 tahun	167	3.45	0.803
	> 8 tahun	162	3.01	0.719
Psikomotor	1-3 tahun	87	3.90	0.415
	4-7 tahun	167	3.85	0.562
	> 8 tahun	162	3.80	0.449

Jadual 4.61 menunjukkan dari segi kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia), guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.66 dan sp = 0.614) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.54 dan sp = 0.696) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.13 dan sp = 0.757). Dari segi kognitif (tunjang Sains dan Teknologi), guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.66 dan sp = 0.536) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.56 dan sp = 0.619) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.29 dan sp = 0.547). Dari segi afektif, guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.60 dan sp = 0.628) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.45 dan sp = 0.803) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.01 dan sp = 0.719) dan dari segi psikomotor, guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.90 dan sp = 0.415) mempunyai min

yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.85 dan sp = 0.562) dan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 3.80 dan sp = 0.449). Bagi melihat perbezaan tersebut secara signifikan, maka perhatikan Jadual 4.62 berikut.

Jadual 4.62 Anova perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian Produk		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Antara Kumpulan	20.619	2	10.309	20.754	0.000
	Dalam Kumpulan	205.154	413	0.497		
	Jumlah	225.773	415			
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Antara Kumpulan	9.984	2	4.992	15.113	0.000
	Dalam Kumpulan	136.425	413	0.330		
	Jumlah	146.409	415			
Afektif	Antara Kumpulan	24.884	2	12.442	22.900	0.000
	Dalam Kumpulan	224.397	413	0.543		
	Jumlah	249.281	415			
Psikomotor	Antara Kumpulan	0.584	2	0.292	1.210	0.299
	Dalam Kumpulan	99.759	413	0.242		
	Jumlah	100.344	415			

Jadual 4.62 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 20.754 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.66) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.54) dan guru yang berpengalaman >8 tahun (min = 3.13). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho14.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 15.113 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3

tahun (min = 3.66) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang sains dan teknologi) yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.56) dan guru yang berpengalaman >8 tahun (min = 3.29). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho14.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 22.900 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.60) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.45) dan guru yang berpengalaman >8 tahun (min = 3.01). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho14.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengalaman dengan nilai F = 1.210 dan sig = 0.299 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 3.90) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk psikomotor yang lebih tinggi berbanding guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.85) dan guru yang berpengalaman >8 tahun (min = 3.80). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho14.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan pengalaman adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

berdasarkan pengalaman. Oleh itu hipotesis nol (Ho14) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun. Bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci, maka analisis Pos Hoc Scheffe dijalankan seperti Jadual 4.63 berikut.

Jadual 4.63 Pos Hoc Scheffe perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman

Penilaian Produk	(I) Pengalaman	(J) Pengalaman	Perbezaan min (I-J)	Ralat piawai	Sig.
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	1-3 tahun	4-7 tahun	.12532	.09319	0.406
		> 8 tahun	.52890*	.09368	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-.12532	.09319	0.406
		> 8 tahun	.40359*	.07772	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-.52890*	.09368	0.000
		4-7 tahun	-.40359*	.07772	0.000
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	1-3 tahun	4-7 tahun	.10610	.07599	0.378
		> 8 tahun	.37706*	.07639	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-.10610	.07599	0.378
		> 8 tahun	.27095*	.06338	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-.37706*	.07639	0.000
		4-7 tahun	-.27095*	.06338	0.000
Afektif	1-3 tahun	4-7 tahun	.15503	.09746	0.283
		> 8 tahun	.58945*	.09798	0.000
	4-7 tahun	1-3 tahun	-.15503	.09746	0.283
		> 8 tahun	.43442*	.08129	0.000
	> 8 tahun	1-3 tahun	-.58945*	.09798	0.000
		4-7 tahun	-.43442*	.08129	0.000

Jadual 4.63 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.52890 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru

berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.40359 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang sains dan teknologi) antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.37706 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.27095 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan afektif antara guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.58945 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap afektif berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan afektif antara guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = 0.43442 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan bahawa guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap afektif berbanding dengan guru berpengalaman lebih dari 8 tahun. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan afektif berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.20 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Perspektif Guru Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

Analisis MANOVA dijalankan bagi melihat perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Sebelum analisis MANOVA dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menjalankan ujian bagi menentukan matrik kehomogenan varian-kovarian (*homogenity of the varians-covariance matrics*) dengan menggunakan ujian Box's M (*Box's M test*). Analisis ujian Box'M dapat dilihat seperti dalam Jadual 4.64 berikut.

Jadual 4.64 Box'M perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Box's M	Nilai-F	df1	df2	Sig.
61.712	3.004	20	79624.789	0.000

Jadual 4.64 menunjukkan terdapat perbezaan *varian-covarian* yang signifikan dalam kalangan pemboleh ubah bersandar untuk semua aras pemboleh ubah bebas dengan nilai F= 3.004, p<0.001. Hal ini bermakna, varian-covarian pembolehubah bersandar adalah tidak homogenus merentasi pemboleh ubah bebas. Oleh itu, ujian Manova tidak boleh dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari segi domain kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia), kognitif (tunjang Sains dan Teknologi), afektif dan psikomotor dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas (Pallant 2007). Seterusnya analisis ujian Anova dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hasil analisis ujian Anova seperti Jadual 4.65 dan Jadual 4.66 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.65 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian produk	Jenis latihan ikhtisas	N	Min	Sisihan piawai
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Diploma perguruan	302	3.31	0.743
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.63	0.749
	KPLI/DPLI	56	3.68	0.577
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Diploma perguruan	302	3.39	0.585
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.66	0.623
	KPLI/DPLI	56	3.73	0.490
Afektif	Diploma perguruan	302	3.23	0.762
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.45	0.828
	KPLI/DPLI	56	3.63	0.693
Psikomotor	Diploma perguruan	302	3.83	0.459
	Sarjana Muda Pendidikan	58	3.86	0.597
	KPLI/DPLI	56	3.92	0.543

Jadual 4.65 menunjukkan dari segi kognitif (tunjang komunikasi-bahasa Malaysia), guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.68 dan sp = 0.577) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 3.63 dan sp = 0.749) dan guru diploma perguruan (min = 3.31 dan sp = 0.743). Dari segi kognitif (tunjang sains dan teknologi), guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.73 dan sp = 0.490) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 3.66 dan sp = 0.623) dan guru diploma perguruan (min = 3.39 dan sp = 0.585). Dari segi afektif, guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.63 dan sp = 0.693) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 3.45 dan sp = 0.828) dan guru diploma perguruan (min = 3.23 dan sp = 0.762). Seterusnya dari segi psikomotor, guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.92 dan sp = 0.543) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan guru sarjana muda pendidikan (min = 3.86 dan sp = 0.597) dan guru diploma perguruan (min = 3.83 dan sp = 0.459). Bagi melihat perbezaan tersebut secara signifikan, maka perhatikan Jadual 4.66 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.66 Anova perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian Produk		Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Antara Kumpulan	9.469	2	4.734	9.040	0.000
	Dalam Kumpulan	216.304	413	0.524		
	Jumlah	225.773	415			
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Antara Kumpulan	8.048	2	4.024	12.012	0.000
	Dalam Kumpulan	138.361	413	0.335		
	Jumlah	146.409	415			
Afektif	Antara Kumpulan	9.085	2	4.542	7.810	0.000
	Dalam Kumpulan	240.197	413	0.582		
	Jumlah	249.281	415			
Psikomotor	Antara Kumpulan	0.483	2	0.241	0.998	0.369
	Dalam Kumpulan	99.861	413	0.242		
	Jumlah	100.344	415			

Jadual 4.66 menunjukkkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 9.040 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.68) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) yang lebih tinggi berbanding guru sarjana muda pendidikan (min = 3.63) dan guru Diploma perguruan (min = 3.31). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho15.1) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan, sarnaja muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang sains dan teknologi) berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 12.012 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.73) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk kognitif (tunjang sains dan teknologi) yang lebih tinggi berbanding guru sarjana muda pendidikan (min = 3.66) dan guru Diploma perguruan (min = 3.39). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho15.2) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru

terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 7.810 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.63) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk afektif yang lebih tinggi berbanding guru sarjana muda pendidikan (min = 3.45) dan guru diploma perguruan (min = 3.23). Ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho15.3) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk afektif antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai F = 0.998 dan sig = 0.369 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.92) mempunyai perspektif terhadap penilaian produk psikomotor yang lebih tinggi berbanding guru sarjana muda pendidikan (min = 3.86) dan guru diploma perguruan (min = 3.83). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho15.4) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk psikomotor berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah gagal ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap psikomotor antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI.

Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Oleh itu hipotesis nol (Ho15) bahawa tidak perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI. Bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci,

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

analisis Pos Hoc Scheffe dijalankan seperti Jadual 4.67 berikut.

Jadual 4.67 Pos Hoc Scheffe perbezaan produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian Produk	(I) Jenis latihan	(J) Jenis latihan	Perbezaan min (I-J)	Ralat piawai	Sig.
kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia)	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.31081*	.10375	0.012
		KPLI/DPLI	-.36377*	.10529	0.003
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.31081*	.10375	0.012
		KPLI/DPLI	-.05296	.13558	0.927
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.36377*	.10529	0.003
		Sarjana Muda Pendidikan	.05296	.13558	0.927
kognitif (tunjang Sains dan Teknologi)	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.27520*	.08298	0.004
		KPLI/DPLI	-.34439*	.08421	0.000
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.27520*	.08298	0.004
		KPLI/DPLI	-.06919	.10844	0.816
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.34439*	.08421	0.000
		Sarjana Muda Pendidikan	.06919	.10844	0.816
Afektif	Diploma perguruan	Sarjana Muda Pendidikan	-.22320	.10933	0.126
		KPLI/DPLI	-.40669*	.11096	0.001
	Sarjana Muda Pendidikan	Diploma perguruan	.22320	.10933	0.126
		KPLI/DPLI	-.18350	.14287	0.439
	KPLI/DPLI	Diploma perguruan	.40669*	.11096	0.001
		Sarjana Muda Pendidikan	.18350	.14287	0.439

Jadual 4.67 menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.31081 dan sig = 0.012 ($p<0.05$). dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan mempunyai perspektif terhadap kognitif (tunjang komunikasi-bahasa Malaysia) lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.36377 dan sig = 0.003 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru

dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif terhadap kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap kognitif (tunjang komunikasi-Bahasa Malaysia) berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang sains dan teknologi) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru sarjana muda pendidikan dengan catatan perbezaan min = -0.27520 dan sig = 0.004 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan mempunyai perspektif terhadap kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Terdapat perbezaan yang signifikan kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.34439 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif terhadap kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap kognitif (tunjang Sains dan Teknologi) berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

Terdapat perbezaan yang signifikan afektif antara guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan guru KPLI/DPLI dengan catatan perbezaan min = -0.40669 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif terhadap afektif lebih tinggi berbanding dengan guru diploma perguruan. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap afektif berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

4.3.21 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jantina

Analisis ujian t bebas dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.68 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.68 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina

Jantina	N	Min	Sisihan piawai	T	df	Sig.
Lelaki	114	3.79	0.820	3.484	363	0.001
Perempuan	251	3.49	0.716			

Jadual 4.68 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrstruktur berdasarkan jantina dengan nilai t = 3.484 dan sig = 0.001 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir lelaki (min = 3.79) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir perempuan (min = 3.49). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho16) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrstruktur berdasarkan jantina adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara pentadbir lelaki dengan pentadbir perempuan.

4.3.22 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Lokasi

Analisis ujian t bebas dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.69 berikut.

Jadual 4.69 Ujian t bebas perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi

Lokasi	N	Min	Sisihan piawai	T	df	Sig.
Bandar	70	3.36	0.789	-2.823	363	0.005
Luar bandar	295	3.64	0.746			

Jadual 4.69 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan lokasi dengan nilai t = -2.823 dan sig = 0.005 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir luar bandar (min =

3.64) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir bandar (min = 3.36). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho17) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara pentadbir bandar dengan pentadbir luar bandar.

4.3.23 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengkhususan

Analisis ujian Mann Whitney U dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan. Hasil analisis ujian Mann Whitney U seperti Jadual 4.70 berikut.

Jadual 4.70 Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan

Pengkhususan	N	Min	Sisihan piawai	Mann Whitney U	Sig.
Prasekolah	19	3.76	0.383	3109.500	0.691
Bukan Prasekolah	346	3.58	0.776		

Jadual 4.70 menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengkhususan dengan nilai Mann Whitney U = 3109.500 dan sig = 0.691 ($p>0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir pengkhususan prasekolah (min = 3.76) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir pengkhususan bukan prasekolah (min = 3.58). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho18) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengkhususan adalah gagal ditolak. Bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara pentadbir pengkhususan prasekolah dengan pentadbir bukan prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.24 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Kemudahan Infrastruktur Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengalaman

Analisis ujian Kruskal Wallis dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman. Hasil analisis ujian Kruskal Wallis seperti Jadual 4.71 berikut.

Jadual 4.71 Ujian Kruskal Wallis dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman

Pengalaman	N	Min	Sisihan piawai	df	Chi-Square	Sig.
1-3 tahun	60	3.37	0.868	2	9.568	0.008
4-7 tahun	184	3.54	0.756			
> 8 tahun	121	3.77	0.675			

Jadual 4.71 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman dengan nilai Chi Square= 9.568 dan sig = 0.008 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir berpengalaman > 8 tahun (min = 3.77) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 3.54) dan pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 (min = 3.37). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho19) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan > 8 tahun. Analisis Mann Whitney U dijalankan seterusnya bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci seperti Jadual 4.72 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.72 Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman

Penilaian input	Pengalaman	N	Min	Sisihan piawai	Mann Whitney U	Sig.
Kemudahan infrastruktur	1 hingga 3 tahun	60	3.37	0.868	5048.500	0.319
	4 hingga 7 tahun	184	3.54	0.756		
	1 hingga 3 tahun	60	3.37	0.868	2748.000	0.008
	>8 tahun	121	3.77	0.675		
	4 hingga 7 tahun	184	3.54	0.756	9226.500	0.011
	>8 tahun	121	3.77	0.675		

Jadual 4.72 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur antara pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan nilai Mann Whitney U = 2748.000 dan sig = 0.008. Dari segi min menunjukkan, pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun mempunyai perspektif terhadap kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding dengan pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun. Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur antara pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun dengan pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan nilai Mann Whitney U = 9226.500 dan sig = 0.011. Dari segi min menunjukkan, pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun mempunyai perspektif terhadap kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding dengan pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun. Seterusnya, tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

4.3.25 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah dari Segi Kemudahan Infrastruktur dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

Analisis ujian Kruskal Wallis dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hasil analisis ujian Kruskal Wallis seperti Jadual 4.73 berikut.

Jadual 4.73 Ujian Kruskal Wallis perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Jenis latihan ikhtisas	N	Min	Sisihan piawai	df	Chi-Square	Sig.
Diploma Perguruan (KDPM)	203	3.69	0.623	2	6.201	0.045
Sarjana Muda Pendidikan	153	3.43	0.896			
KPLI/DPLI	9	3.81	0.714			

Jadual 4.73 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrstruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai Chi Square= 6.201 dan sig = 0.045 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.81) mempunyai perspektif terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir diploma perguruan (min = 3.43) dan pentadbir sarjana muda pendidikan (min = 3.43). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho20) bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrstruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input kemudahan infrastruktur antara pentadbir yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI. Analisis Mann Whitney U dijalankan seterusnya bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci seperti Jadual 4.74 berikut.

Jadual 4.74 Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari segi kemudahan infrastruktur dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian Input	Jenis Latihan Ikhtisas	N	Min	Sisihan piawai	Mann Whitney U	Sig.
Kemudahan infrastruktur	Diploma perguruan	203	3.69	0.623	13287.500	0.019
	Sarjana muda pendidikan	153	3.43	0.896		
	Diploma perguruan	203	3.81	0.714	815.500	0.585
	KPLI/DPLI	9	3.69	0.623		
	Sarjana muda pendidikan	153	3.43	0.896	518.500	0.213
	KPLI/DPLI	9	3.81	0.714		

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.74 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur antara pentadbir dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan pentadbir sarjana muda pendidikan dengan nilai Mann Whitney U = 13287.500 dan sig = 0.019 ($p<0.05$). Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

4.3.26 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jantina

Analisis ujian t bebas dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.75 berikut.

Jadual 4.75 Ujian t bebas perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jantina

Jantina	N	Min	Sisihan piawai	T	df	Sig.
Lelaki	114	3.10	1.092	3.577	363	0.000
Perempuan	251	2.69	0.779			

Jadual 4.75 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jantina dengan nilai t = 3.577 dan sig = 0.000 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir lelaki (min = 3.10) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pematauan yang lebih tinggi berbanding pentadbir perempuan (min = 2.69). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho21) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jantina adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan antara pentadbir lelaki dengan pentadbir perempuan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.27 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Lokasi

Analisis ujian t bebas dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi. Hasil analisis ujian t bebas seperti Jadual 4.76 berikut.

Jadual 4.76 Ujian t bebas perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan lokasi

Lokasi	N	Min	Sisihan piawai	T	df	Sig.
Bandar	70	2.67	0.728	-1.806	363	0.073
Luar Bandar	295	2.85	0.942			

Jadual 4.76 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi dengan nilai t = -1.806 dan sig = 0.073 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir luar bandar (min = 2.85) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding pentadbir bandar (min = 2.67). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho22) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan antara pentadbir bandar dengan pentadbir luar bandar.

4.3.28 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengkhususan

Analisis ujian Mann Whitney U dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan. Hasil analisis ujian Mann Whitney U seperti Jadual 4.77 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.77 Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengkhususan

Pengkhususan	N	Min	Sisihan piawai	Mann Whitney U	Sig.
Prasekolah	19	3.24	0.706	2012.500	0.004
Bukan Prasekolah	346	2.79	0.912		

Jadual 4.77 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengkhususan dengan nilai Mann Whitney U = 2012.500 dan sig = 0.004 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir pengkhususan prasekolah (min = 3.24) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding pentadbir pengkhususan bukan prasekolah (min = 2.79). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho23) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengkhususan adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan antara pentadbir pengkhususan prasekolah dengan pentadbir bukan prasekolah.

4.3.29 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Pengalaman

Analisis ujian Anova Satu Hala dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman. Anova boleh dijalankaan oleh kerana nilai ujian Levene's = 1.237 dan sig = 0.292 ($p>0.05$) (Pallant 2007). Hasil analisis ujian Anova Satu Hala seperti Jadual 4.78 dan Jadual 4.79 berikut.

Jadual 4.78 Min dan sisihan piawai perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman

Pengalaman	N	Min	Sisihan piawai
1-3 tahun	60	2.55	0.768
4-7 tahun	184	2.82	0.944
> 8 tahun	121	2.94	0.893

Jadual 4.78 menunjukkan bahawa pentadbir yang berpengalaman lebih dari 8 tahun (min = 2.94 dan sp = 0.893) mempunyai min yang lebih tinggi berbanding dengan pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 2.82 dan sp = 0.944) dan pentadbir dengan berpengalaman 1 hingga 3 tahun (min = 2.55 dan sp = 0.768). Bagi melihat perbezaan tersebut secara signifikan, maka perhatikan analisis Anova satu hala dalam Jadual 4.79 berikut.

Jadual 4.79 Anova Satu Hala perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman

Pengalaman	Jumlah kuasa dua	Df	Min kuasa dua	F	Sig.
Antara kumpulan	5.992	2	2.996	3.693	0.026
Dalam Kumpulam	293.669	362	0.811		
Jumlah	299.661	364			

Jadual 4.79 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan pengalaman dengan nilai F= 3.693 dan sig = 0.026 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir berpengalaman >8 tahun (min = 2.94) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding pentadbir berpengalaman 4 hingga 7 tahun (min = 2.82) dan pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 (min = 2.55). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho24) bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses kemudahan infrstruktur berdasarkan pengalaman adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan antara pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun, 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun. Seterusnya, analisis Pos Hoc Scheffe dijalankan bagi melihat perbezaan tersebut dengan lebih terperinci seperti Jadual 4.80 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.80 Pos Hoc Scheffe perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan pengalaman

(I) Pengalaman	(J) Pengalaman	Perbezaan min (I-J)	Std. Error	Sig.
1-3 tahun	4-7 tahun	-.26620	.13390	0.140
	> 8 tahun	-.38632*	.14222	0.026
4-7 tahun	1-3 tahun	.26620	.13390	0.140
	> 8 tahun	-.12013	.10542	0.523
> 8 tahun	1-3 tahun	.38632*	.14222	0.026
	4-7 tahun	.12013	.10542	0.523

Jadual 4.80 menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap pemantauan antara pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun dengan pentadbir berpengalaman lebih dari 8 tahun dengan catatan perbezaan min = -0.38632 dan sig = 0.026 ($p<0.05$). Seterusnya terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap pemantauan berdasarkan pengalaman lainnya ($p>0.05$).

4.3.30 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Dari Segi Pemantauan Dari Perspektif Pentadbir Berdasarkan Jenis Latihan Ikhtisas

Analisis ujian Kruskal Wallis dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hasil analisis ujian Kruskal Wallis seperti Jadual 4.81 berikut.

Jadual 4.81 Ujian Kruskal Wallis perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Jenis latihan ikhtisas	N	Min	Sisihan piawai	Df	Chi-Square	Sig.
Diploma Perguruan (KDPM)	203	2.88	0.854	2	7.737	0.021
Sarjana Muda Pendidikan	153	2.72	0.985			
KPLI/DPLI	9	3.00	0.515			

Jadual 4.81 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas dengan nilai Chi

Square= 7.737 dan sig = 0.021 ($p<0.05$). Dari segi min menunjukkan pentadbir dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI (min = 3.00) mempunyai perspektif terhadap penilaian proses pemantauan yang lebih tinggi berbanding pentadbir diploma perguruan (min = 2.88) dan pentadbir sarjana muda pendidikan (min = 2.72). Hal ini menunjukkan bahawa hipotesis nol (Ho25) bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas adalah ditolak. Bermakna terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan antara pentadbir yang mempunyai latihan ikhtisas diploma perguruan, sarjana muda pendidikan dan KPLI/DPLI. Bagi melihat perbezaan tersbut dengan lebih terperinci, maka analisis Mann Whitney U dijalankan seperti Jadual 4.82 berikut.

Jadual 4.82 Ujian Mann Whitney U perbezaan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari segi pemantauan dari perspektif pentadbir berdasarkan jenis latihan ikhtisas

Penilaian proses	Jenis Latihan Ikhtisas	N	Min	Sisihan piawai	Mann Whitney U	Sig.
Pemantauan	Diploma perguruan	203	2.88	0.854	13083.500	0.011
	Sarjana muda pendidikan	153	2.72	0.985		
	Diploma perguruan	203	2.88	0.854	807.000	0.554
	KPLI/DPLI	9	3.00	0.515		
	Sarjana muda pendidikan	153	2.72	0.985	462.500	0.098
	KPLI/DPLI	9	3.00	0.515		

Jadual 4.82 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap pemantauan antara pentadbir dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dengan pentadbir dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan dengan nilai Mann Whiney U = 13083.500 dan sig = 0.011 ($p<0.05$). Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap pemantauan berdasarkan jenis latihan ikhtisas lainnya ($p>0.05$).

4.3.31 Hubungan Antara Perspektif Guru Terhadap Penilaian Input Dengan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Analisis korelasi Pearson dijalankan untuk mengenal pasti hubungan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah. Hasil analisis korelasi Pearson seperti jadual 4.83 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.83 Korelasi Pearson hubungan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah

Domain penilaian input	Penilaian Proses		Interpretasi
	R	Sig.	
Kandungan Kursus	0.375	0.000	Lemah
Kursus LDP	0.523	0.000	Sederhana
Pedagogi	0.512	0.000	Sederhana
Kemudahan Infrastruktur	0.438	0.000	Lemah
Motivasi	0.548	0.000	Sederhana
Penglibatan Ibu Bapa	0.535	0.000	Sederhana

Jadual 4.83 menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kandungan kursus dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.375 dan sig = 0.000 9(p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap lemah. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.1) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kandungan kursus dengan penilaian proses adalah ditolak. Terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kursus latihan dalam perhidmatan dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.523 dan sig = 0.000 (p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.2) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kursus latihan dalam perhidmatan dengan penilaian proses adalah ditolak. Seterusnya terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input pengetahuan pedagogi guru dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.512 dan sig = 0.000 (p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.3) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input pengetahuan pedagogi guru dengan penilaian proses adalah ditolak.

Terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kemudahan infrastruktur dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.438 dan sig = 0.000 (p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap lemah. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.4) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input kemudahan infrastruktur dengan penilaian proses adalah ditolak. Terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input motivasi dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.548 dan sig = 0.000 (p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.5) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input motivasi dengan penilaian proses adalah ditolak. Seterusnya terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input penglibatan ibu bapa dengan penilaian proses dengan nilai r = 0.535 dan sig

= 0.000 (p<0.01) dan kekuatan hubungannya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho26.6) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input penglibatan ibu bapa dengan penilaian proses adalah ditolak.

Secara keseluruhan dapat dirumuskan bahawa terdapat hubungan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah. Oleh itu hipotesis nol (Ho26) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah adalah ditolak.

4.3.32 Hubungan Antara Perspektif Guru Terhadap Penilaian Proses dengan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Analisis korelasi Pearson dijalankan untuk mengenal pasti hubungan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Hasil analisis korelasi Pearson seperti jadual 4.84 berikut.

Jadual 4.84 Korelasi Pearson hubungan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah

Domain penilaian proses	Penilaian Produk		Interpretasi
	R	Sig.	
Perancangan dan Pelaksanaan PdP	0.124	0.011	Sangat Lemah
Bahan Bantu Mengajar	0.647	0.000	Sederhana
Pemantauan	0.680	0.000	Sederhana

Jadual 4.84 menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran dengan penilaian produk dengan nilai r = 0.124 dan sig = 0.011 (p<0.05) dan kekuatan hubungannnya pada tahap sangat lemah. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho27.1) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran dengan penilaian produk adalah ditolak. Terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses bahan bantu mengajar dengan penilaian produk dengan nilai r = 0.647 dan sig = 0.000 (p<0.05) dan kekuatan hubungannnya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho27.2) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses bahan bantu mengajar dengan penilaian produk adalah ditolak. Seterusnya terdapat hubungan yang

signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses pemantauan dengan penilaian produk dengan nilai r = 0.680 dan sig = 0.000 ($p<0.05$) dan kekuatan hubungannnya pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan hipotesis nol (Ho27.3) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses pemantauan dengan penilaian produk adalah ditolak.

Secara keseluruhannya menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Oleh itu, hipotesis nol (Ho27) bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan dari perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah adalah ditolak.

4.3.33 Sumbangan Penilaian Input Dengan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Sumbangan antara penilaian input terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dilihat dengan menggunakan analisis regresi *stepwise* bagi menganalisis data. Beberapa data yang boleh mengganggu kebolehpercayaan dapatan regresi telah digugurkan (melalui analisis *Casewise diagnostics)*. Selain itu, beberapa andaian regresi linear seperti ujian kesamaan varians dan ujian normaliti serta aspek-aspek kolonearitі turut dijalankan mengikut kaedah yang ditentukan (Hair et al. 2006). Bagaimanapun, andaian-andaian tersebut boleh disemak dengan memeriksa jadual plot kebarangkalian normal dan plot taburan (*scatterplot)* (Pallant 2005). Hasil analisis regresi stepwise seperti Jadual 4.85 dan jadual 4.86 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.85 Analisis Varian

	Jumlah Kuasa Dua	Df	Min Kuasa Dua	F	Sig.
Regression	36.755	1	36.755	177.361	0.000
Residual	85.795	414	0.207		
Total	122.550	415			
Regression	48.197	2	24.098	133.857	0.000
Residual	74.353	413	0.180		
Total	122.550	415			
Regression	56.419	3	18.806	117.165	0.000
Residual	66.131	412	0.161		
Total	122.550	415			
Regression	57.384	4	14.346	90.481	0.00
Residual	65.166	411	0.159		
Total	122.550	415			

Jadual 4.85 menunjukkan bahawa analisis regresi *stepwise* yang dijalankan didapati domain motivasi (F =177.361, Sig = 0.000), domain pengetahuan pedagogi guru (F= 133.857, Sig = 0.000), domain penglibatan ibu bapa (F= 117.165, Sig = 0.000) dan domain kursus latihan dalam perkhidmatan (F= 90.481, Sig = 0.000) merupakan varian yang signifikan yang memberikan peramal terhadap penilaian proses.

Jadual 4.86 Regresi sumbangan domain penilaian input terhadap penilaian proses

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			R2	Sumbangan
Dimensi pengajaran guru	B	Ralat Piawai	Beta	T	Sig.		
Motivasi	0.161	0.047	0.172	3.395	0.001	0.300	30%
Pengetahuan pedagogi guru	0.498	0.070	0.302	7.159	0.000	0.393	9.3%
Penglibatan ibu bapa	0.179	0.028	0.291	6.342	0.000	0.460	6.7%
Kursus LDP	0.134	0.054	0.122	2.467	0.014	0.468	0.8%
Pemalar	-0.015	0.246		-0.062	0.951		

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jadual 4.86 menunjukkan bahawa domain motivasi menyumbang sebanyak 30 peratus (Beta = 0.172, t = 3.395, Sig = 0.001 dan R2 = 0.300). domain pengetahuan pedagogi guru menyumbang sebanyak 9.3 peratus (Beta = 0.302, t = 7.159, Sig = 0.000 dan R2 = 0.393), domain penglibatan ibu bapa menyumbang sebanyak 6.7 peratus (Beta = 0.291, Sig = 0.000 dan R2 = 0.460) dan domain kursus latihan dalam perkhidmatan menyumbang sebanyak 0.8 peratus (Beta = 0.122, t = 2.467, Sig = 0.0014 dan R2 = 0.468). Konteks ini, terdapat kemungkinan baki peratusan yang lain iaitu lebih kurang 53.2 peratus lagi disumbangkan oleh faktor-faktor lain terhadap penilaian proses yang tidak diambil kira dalam kajian ini (Pallant 2005; Hair et al. 2006). Oleh itu, Hipotesis nol (Ho28.2, Ho28.3, Ho28.5 dan Ho28.6) adalah ditolak. Manakala hipotesis nol (Ho28.1 dan Ho28.4) adalah gagal ditolak. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat sumbangan yang signifikan antara domain penilaian input terhadap penilaian proses. Oleh itu hipotesis nol (Ho28) bahawa tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara domain penilaian input terhadap penilaian proses adalah ditolak.

Daripada dapatan regresi tersebut dapat dibuat persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = -0.015 + 0.172x1 + 0.302x2 + 0.291x3 + 0.122x4 + 0.246$$

Di mana;

Y - Penilaian Proses

X1 - Domain Motivasi

X2 - Domain Pengetahuan Pedagogi Guru

X3 - Domain Penglibatan Ibu Bapa

X4 - Domain Kursus Latihan Dalam Perkhidmatan

Pemalar (Constant) -0.015

Ralat Terpiawai (Standard Error) 0.246

4.3.34 Sumbangan Penilaian Proses Terhadap Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Bagi melihat sumbangan antara penilaian proses terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah menggunakan analisis regresi *stepwise* bagi menganalisis data. Beberapa data yang boleh mengganggu kebolehpercayaan dapatan regresi telah digugurkan (melalui analisis *Casewise diagnostics)*. Selain itu, beberapa

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

andaian regresi linear seperti ujian kesamaan varians dan ujian normaliti serta aspek-aspek kolonearitі turut dijalankan mengikut kaedah yang ditentukan (Hair et al. 2006). Bagaimanapun, andaian-andaian tersebut boleh disemak dengan memeriksa jadual plot kebarangkalian normal dan plot taburan (*scatterplot)* (Pallant 2005). Hasil analisis regresi stepwise seperti Jadual 4.87 dan jadual 4.88 berikut.

Jadual 4.87 Analisis Varian

	Jumlah Kuasa Dua	Df	Min Kuasa Dua	F	Sig.
Regression	60.308	1	60.308	355.324	0.000
Residual	70.267	414	0.170		
Total	130.575	415			
Regression	64.644	2	32.322	202.469	0.000
Residual	65.931	413	0.160		
Total	130.575	415			

Jadual 4.87 menunjukkan bahawa analisis regresi *stepwise* yang dijalankan didapati domain pemantauan (F =355.324, Sig = 0.000) dan domain bahan bantu mengajar (F= 202.469, Sig = 0.000) merupakan varian yang signifikan yang memberikan peramal terhadap penilaian produk.

Jadual 4.88 Regresi sumbangan domain penilaian proses terhadap penilaian produk

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			R2	Sumbangan
Dimensi pengajaran guru	B	Ralat Piawai	Beta	T	Sig.		
Pemantauan	0.263	0.033	0.447	7.888	0.000	0.462	46.2%
Bahan bantu mengajar	0.258	0.049	0.295	5.212	0.000	0.495	3.3%
Pemalar	1.707	0.119		14.343	0.000		

Jadual 4.88 menunjukkan bahawa domain pemantauan menyumbang sebanyak 46.2 peratus (Beta = 0.447, t = 7.888, Sig = 0.000 dan R2 = 0.462) dan domain bahan bantu mengajar menyumbang sebanyak 3.3 peratus (Beta = 0.295, t = 5.212, Sig = 0.000 dan R2 = 0.495. Konteks ini, terdapat kemungkinan baki peratusan yang lain iaitu lebih kurang 50.5 peratus lagi disumbangkan oleh faktor-faktor lain terhadap penilaian produk yang tidak diambil kira dalam kajian ini (Pallant 2005; Hair et al. 2006). Oleh itu, Hipotesis nol

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

(Ho29.2 dan Ho29.3) adalah ditolak. Manakala hipotesis nol (Ho28.1) adalah gagal ditolak. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat sumbangan yang signifikan antara domain penilaian proses terhadap penilaian produk. Oleh itu hipotesis nol (Ho29) bahawa tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara domain penilaian proses terhadap penilaian produk adalah ditolak.

Daripada dapatan regresi tersebut dapat dibuat persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = 1.707 + 0.447x1 + 0.295x2 + 0.119$$

Di mana;

Y - Penilaian Produk

X1 - Domain Pemantauan

X2 - Domain Bahan Bantu Mengajar

Pemalar (Constant) 1.707

Ralat Terpiawai (Standard Error) 0.119

4.3.35 RUMUSAN KEPUTUSAN HIPOTESIS

Jadual 4.89 menunjukkan rumusan hipotesis nol 1 hingga hipotesis nol 29. Pengujian hipotesis menggunakan alat statistik yang sesuai dengan rujukan buku-buku analisis statitsik seperti Julie Pallant (2007), Coekes Sheridan (2005) dan Hair, et al (2006).

Jadual 4.89 : Hipotesis, Alat Uji Statisttik dan Keputusan Kajian

Hipotesis-Hipotesis		Alat Uji	Keputusan
Ho1:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina.	Manova	GAGAL DITOLAK
Ho2:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi	Ujian t	GAGAL DITOLAK

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho3:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan	Ujian t	GAGAL DITOLAK
Ho4:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman	Anova	TOLAK
Ho5:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas	Anova	GAGAL DITOLAK
Ho6:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina	Manova	GAGAL DITOLAK
Ho7:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi	Manova	TOLAK
Ho8:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan	Manova	GAGAL DITOLAK
Ho9:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman	Anova	TOLAK
Ho10:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses	Anova	TOLAK

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas		
Ho11:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina	Manova	GAGAL DITOLAK
Ho12:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi	Ujian t bebas	GAGAL DITOLAK
Ho13:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan	Ujian t bebas	GAGAL DITOLAK
Ho14:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman	Anova	TOLAK
Ho15:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap produk pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas	Anova	TOLAK
Ho16:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina	Ujian t bebas	TOLAK
Ho17:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi	Ujian t bebas	TOLAK

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ho18:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan	Ujian Mann Whitney	GAGAL DITOLAK
Ho19:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman	Ujian Kriuskal Wallis	TOLAK
Ho20:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap input pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas	Ujian Kruskal Wallis	TOLAK
Ho21:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jantina	Ujian t bebas	TOLAK
Ho22:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan lokasi	Ujian t bebas	TOLAK
Ho23:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengkhususan	Ujian Mann Whitney	TOLAK
Ho24:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap proses pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan pengalaman	Anova Satu Hala	TOLAK
Ho25:	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap proses	Ujian Kruskal Wallis	TOLAK

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

	pelaksanaan program transformasi KSPK berdasarkan jenis latihan ikhtisas		
Ho26:	Tidak terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah	Analisis Korelasi Pearson	TOLAK
Ho27:	Tidak terdapat hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses dengan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah	Analisis Korelasi Pearson	TOLAK
Ho28:	Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian input terhadap penilaian proses	Analisis Regrasi *Stepwise*	TOLAK
Ho29:	Tidak terdapat sumbangan yang signifikan antara penilaian proses terhadap penilaian produk	Regrasi *Stepwise* Regrasi Sumbangan	TOLAK

Jumlah Hipotesis Nol = 29
Rumusan Analisis Inferens – 10 hipotesis nol gagal ditolak
19 hipotesis nol berjaya ditolak

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4.3.36 Masalah dan Cadangan Guru dan Pentadbir Dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Analisis dapatan kajian bagi menentukan masalah dan cadangan dalam pelaksanaan program transformasi pendidikan prasekolah KPM yang menggunapakai KSPK mengikut perspektif guru dan pentadbir dijalankan dengan menggunakan perisian Nvivo 8. Data masalah dan cadangan yang dikemukakan oleh guru dan pentadbir diperoleh dari soalan terbuka yang telah dimuatkan dalam soal selidik. Huraian mengenai masalah dan cadangan daripada guru dan pentadbir dipaparkan secara berpisah seperti berikut.

i. Masalah Guru Dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Jawapan daripada guru terhadap masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan program tranformasi pendidikan prasekolah KPM seperti pengurusan, beban tugas, pemantauan dan kemudahan infrastruktur. Huraian mengenai masalah yang dimiliki oleh guru dipaparkan seperti berikut.

a. Masalah Guru Dalam Pengurusan Pelaksanaan Program

Guru menyatakan bahawa masalah yang dihadapi dalam pengurusan pelaksanaan program transformasi pendidikan prasekolah KPM adalah seperti bilangan murid yang ramai, kekurangan guru, ruangan kelas yang sempit, kewangan yang terhad, kurang kerja sama dari staf, masa yang terhad dan pengurusan yang terlalu banyak dalam sistem fail. Pernyataan masalah yang dikemukakan oleh guru ini dipaparkan seperti berikut.

1. Masalah Bilangan Murid Ramai

   Guru menyatakan bahawa bilangan murid yang terlalu ramai menyebabkan guru sukar untuk mengawal proses pembelajaran. Berikut ialah pernyataan guru daripada soalan terbuka mengenai pengurusan pelaksanaan program yang dimuatkan dalam jawapan kepada soalan terbuka yang terdapat pada soal selidik.

   "Murid terlalu ramai (25 orang). Hadkan jumlah murid hanya (10 orang/kelas)"

   (G27/MP/BM)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Daripada jawapan guru ini menunjukkan bahawa responden menyatakan bilangan murid perlu dikurangkan. Hal ini kerana guru berpendapat masalah yang dihadapi dalam pengurusan adalah disebabkan oleh bilangan murid yang terlalu ramai. Bilangan murid yang ramai boleh menjadi faktor mengapa guru tidak dapat mengawal dan menjalankan proses pembelajaran dan pengajaran dengan baik.

2. Masalah Kekurangan Guru

Guru menyatakan bahawa bilangan guru prasekolah di sekolah masih kurang. Hal ini menyebabkan beban guru prasekolah semakin meningkat kerana apabila terdapat guru prasekolah yang tidak hadir ke sekolah, maka guru kelas yang lain terpaksa menggantikan guru yang tidak datang tersebut. Jawapan pernyataan guru terhadap masalah kekurangan guru seperti berikut.

"Tiada guru ganti jika guru prasekolah keluar untuk berkursus atau bercuti sakit"

(G26/MP/KG)

Jawapan guru tersebut menunjukkan bahawa guru prasekolah di sekolah masih belum mencukupi bagi memenuhi keperluan pelaksanaan program transformasi. Hal ini dapat dilihat dari segi alasan yang diberikan oleh guru bahawa terdapat guru yang cuti dan tiada guru yang boleh menjadi pengganti bagi menjalankan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di sekolah di dalam kelas bagi guru yang tidak datang tersebut.

3. Masalah Ruangan Sempit

Jawapan guru terhadap masalah yang dihadapi dalam proses pengurusan pelaksanaan program transformasi ialah ruang pembelajaran yang sempit. Ruang yang sempit menyebabkan proses pembelajaran dijalankan dalam keadaan yang tidak selesa. Selain itu, bilangan murid yang ramai menyebabkan guru sukar untuk mengendalikan semua murid yang ada di dalam kelas. Jawapan guru terhadap masalah yang dihadapi dalam perancangan ruang ialah seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

"diharapkan kelas baharu nanti lebih luas sedikit untuk pusat pembelajaran ikut tunjang"

(G31/MP/RS)

Jawapan guru tersebut menunjukkan bahawa guru mengalami masalah terhadap ruang pembelajaran yang digunakan sebagai kelas untuk proses pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu guru menginginkan supaya ruang yang digunakan untuk kelas prasekolah lebih luas supaya proses pengajaran dan pembelajaran bagi murid prasekolah menjadi lebih berkesan.

4. Masalah Kewangan

Masalah kewangan sekolah menjadi masalah bagi guru. Hal ini disebabkan aktiviti-aktiviti yang dijalankan bagi menyokong proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah atau pun di luar sekolah menjadi tergendala. Jawapan guru terhadap masalah kewangan seperti berikut.

"Segala aktiviti tertangguh disebabkan masalah kewangan kerana tiada tabung/dana"

(G169/MP/K)

Jawapan guru menunjukkan bahawa pengurusan kewangan program prasekolah KPM di sekolah kurang cekap. Hal ini menyebabkan guru menghadapi masalah bagi menjalankan aktiviti-aktivti bagi menyokong pengajaran yang dijalankan. Terutamanya bagi mengadakan seminar atau kursus bagi meningkatkan ilmu pengurusan prasekolah.

5. Masalah Kerjasama dengan Pembantu Pengurusan Murid (PPM)

Guru menyatakan bahawa kerjasama guru dengan PPM masih belum dapat terjalin dengan baik. Penglibatan kerjasasama antara guru dan PMM boleh meningkatkan kualiti pengajaran guru prasekolah. Jawapan guru terhadap tahap penglibatan kerjasama tersebut adalah seperti berikut.

"Kurangnya kerjasama dengan PPM"

(G70/MP/KS)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jawapan guru tersebut menunjukkan bahawa penglibatan dan kerjasama guru dengan PMM sangat diperlukan dalam melaksanakan program transformasi pendidikan yang berkesan dan berkualiti.

6. Masalah Pengawalan Murid

Pengawalan murid di kelas prasekolah bagi guru masih kurang memuaskan. Hal ini mungkin disebabkan oleh guru yang tidak mempunyai ruang yang mencukupi bagi melaksanakan pengajaran dan pembelajaran. Jawapan guru terhadap masalah pengawalan murid seperti berikut.

"Pengawalan murid prasekolah masih kurang memuaskan kerana ruang sempit dan suasana bilik darjah yang tidak kondusif"

(G113/MP/PM)

Jawapan guru menunjukkan bahawa guru merasakan pengawalan murid masih lemah. Hal ini mungkin disebabkan kelas masih belum kondusif dan bilangan murid yang terlalu ramai bagi menjalankan aktiviti-aktiviti yang bermakna dan menyeronokkan bagi murid prasekolah.

7. Masalah Penglibatan Pentadbir

Guru menyatakan bahawa pentadbir kurang terlibat dalam setiap program yang dijalankan oleh guru di prasekolah. Pentadbir kurang memberikan kerjasama serta mengambil berat murid prasekolah. Jawapan guru terhadap masalah penglibatan pentadbir seperti berikut.

"Pihak pentadbir perlu lebih memahami keperluan pendidikan prasekolah"

(G127/MP/PP)

Jawapan guru menunjukkkan bahawa guru pentadbir perlu memahami keperluan pendidikan prasekolah. Hal ini boleh jadi disebabkan guru merasa bahawa pentadbir tidak memberikan kerjasama yang baik dalam pengurusan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kelas dan aktiviti. Selain itu, terdapat guru yang menyatakan bahawa pentadbir tidak peka terhadap permasalahan yang dihadapi oleh guru prasekolah dan tidak mengambil tindakan yang pantas.

8. Masalah Kekangan Masa

Guru menyatakan menghadapi masalah kekangan masa dalam melaksanakan program transformasi pendidikan ini. Hal ini menjadi masalah bagi guru kerana kekangan masa ini menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan tidak efektif. Jawapan guru terhadap kekangan masa seperti berikut.

"Berlaku masalah kekangan masa"

(G24/MP/KM)

Jawapan guru menunjukkkan bahawa kekangan masa yang dihadapi oleh guru menjadi satu masalah dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Hal ini mungkin disebabkan guru dilibatkan dalam aktiviti yang yang berkaitan dengan melengkapkan dokumen murid serta melakukan kerja perkeranian bagi melengkapkan data murid. Aktiviti lain seperti menggantikan guru yang tidak hadir dan menghadiri mensyuarat sekolah.

9. Masalah Sistem *Failing*.

Guru menyatakan bahawa pekerjaan di sekolah lebih banyak kepada kerja merekod dan melengkapkan fail murid. Hal ini menjadi satu masalah dalam pengurusan di kelas prasekolah. Jawapan guru terhadap masalah sistem *failing* seperti berikut.

"Banyak perkara perlu diuruskan khususnya pengurusan rekod dan fail kanak-kanak"

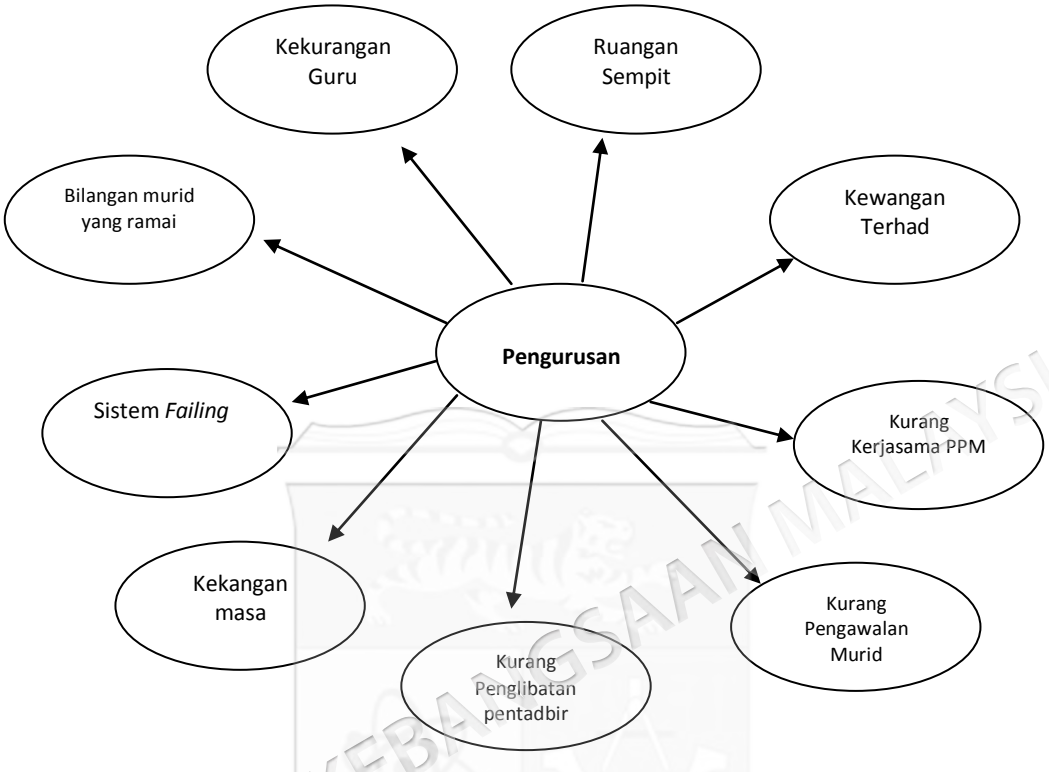
(G88/MP/SF)

Jawapan guru menunjukkan bahawa pengajaran guru kepada murid prasekolah tergendala disebabkan kerana adanya pengurusan rekod dan fail kanak-kanak yang banyak. Pekerjaan pengurusan fail, merekod dan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

pengurusan fail diangap sukar dan menuntut banyak masa guru.

Masalah guru dalam pengurusan dapat dirumuskan seperti Rajah 4.4 berikut.



Rajah 4.4 Masalah Guru Dalam Pengurusan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Rajah 4.4 menunjukkan bahawa masalah yang dihadapi oleh guru prasekolah dari segi pengurusan seperti kekurangan guru, ruangan kelas yang sempit, kewangan sekolah yang terhad, kurang mendapatkan kerjasama dari PPM, kurangnya pengawalan murid, kurang penglibatan pentadbir, kekangan masa, sistem *failing* yang membebankan dan bilangan murid yang ramai.

b. Masalah dalam Beban Tugas

Guru menyatakan bahawa masalah yang dihadapi dalam beban tugas pelaksanaan program transformasi KPM seperti bilangan kelas, kertas kerja, masa dan aktiviti sekolah. Pernyataan masalah yang dikemukakan oleh guru ini dipaparkan seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

1. Masalah Bilangan Kelas

   Guru prasekolah menyatakan bahawa mereka juga perlu masuk ke kelas-kelas lain dalam arus perdana sebagai guru 'relief' pada slot Tunjang Kerohanian yang diambil oleh guru agama (uztazah/uztaz) ataupun setelah kelas prasekolah tamat. Hal ini menjadi beban bagi guru dalam melaksanakan tugas sebagai seorang guru prasekolah. Jawapan guru terhadap masalah mata pelajaran seperti berikut.

   "Guru yang mengajar prasekolah perlu masuk kelas darjah 1, 2, 3, dan 6"

   (G21/MBT/BK)

   Guru menyatakan bahawa mereka perlu menjadi guru 'relief' dan ini menjadi beban kepada mereka. Sedangkan pada waktu itu, sepatutnya mereka merancang dan menyediakan bahan bantu mengajar yang berkualiti untuk pengajaran seterusnya. Selain melengkapkan dokumen penilaian yang perlu diselesaikan sepanjang hari.

2. Masalah Kertas Kerja

   Guru menyatakan bahawa terlalu banyak tugas selain mengajar yang harus disiapkan seperti surat-menyurat, laporan dan kertas kerja. Hal ini membuatkan guru menjadi terbeban sehingga mereka tidak dapat menjalankan tugas sebagai seorang guru prasekolah secara maksima. Jawapan guru terhadap masalah kertas kerja seperti berikut.

   "Banyak membuat kerja-kerja dan urusan perkeranian yang sering mengganggu tugas di kelas"

   (G106/MBB/KK)

   Jawapan guru menunjukkan bahawa guru prasekolah banyak dilibatkan dalam tugas perkeranian seperti membuat surat, menyiapkan laporan dan kertas kerja. Guru juga dilibatkan dengan pelbagai jawatan di aliran perdana sehingga guru sering merasa terganggu dalam menjalankan tugas sebagai guru prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3. Masalah Masa

Guru menyatakan bahawa masa yang digunakan untuk mengajar murid parsekolah menjadi terhad disebabkan guru dlibatkan dalam aktiviti aliran perdana. Jawapan guru terhadap masalah masa seperti berikut.

"Banyak tugasan aliran perdana yang dipikul. Masa di prasekolah terbatas"

(G90/MBB/M)

Jawapan guru menunjukkan bahawa mereka menyatakan tugas sebagai seorang guru prasekolah menjadi terbatas disebabkan aktiviti-aktiviti yang dipikul di aliran perdana sehingga guru lebih banyak menghabiskan masa dengan aktiviti tersebut berbanding mengajar murid prasekolah.

4. Masalah Penglibatan Jawatankuasa

Guru menyatakan bahawa penglibatan dalam pelbagai jawatankuasa yang terlampau banyak menyebabkan mereka tidak dapat menjalankan tugas sebagai guru prasekolah dengan baik. Jawatankuasa yang sering melibatkan guru prasekolah seperti ahli jawatankuasa asrama, guru kesihatan, kokurikulum, kelab Bahasa Inggeris, jawatankuasa seni, keselamatan, bendahari, ketua keceriaan dan lain lain. Jawapan guru terhadap penglibatan aktiviti sekolah seperti berikut.

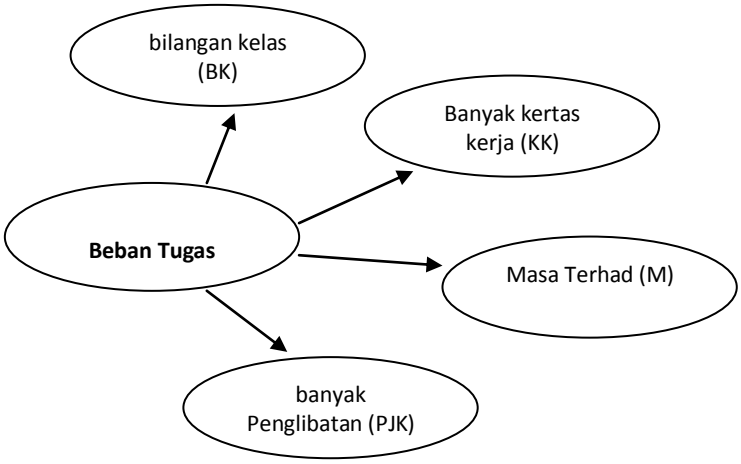
"Turut memegang jawatan utama di sekolah yang tidak ada kaitannya dengan prasekolah. Sebaiknya guru prasekolah hanya memegang jawatan AJK sahaja bukan ketua atau setiausaha"

(G164/MBB/PJK)

Jawapan guru menunjukkan bahawa guru banyak dilibatkan sebagai ahli jawatan kuasa program yang dijalankan yang tidak ada kaitannya dengan pengajaran murid prasekolah. Hal ini boleh menyebabkan masa yang dimiliki oleh guru lebih banyak dihabiskan dalam program tersebut berbanding dengan proses persediaan pengajaran dan pembelajaran guru untuk murid prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Rumusan masalah guru terhadap beban tugas digambarkan seperti Rajah 4.5 berikut.



Rajah 4.5 Masalah Guru Dalam Beban Tugas

Rajah 4.5 menunjukkan guru mempunyai masalah beban tugas seperti bilangan kelas, banyaknya kertas kerja yang perlu disiapkan, masa yang terhad dan banyak terlibat dalam jawatankuasa di sekolah.

c. Masalah Pemantauan

Guru menyatakan bahawa masalah yang dihadapi dalam pemantauan pelaksanaan program transformasi KPM seperti pemantauan ICT dan pemantauan proses. Pernyataan masalah yang dikemukakan oleh guru ini dipaparkan seperti berikut.

1. Masalah Pemantauan ICT

   Guru menyatakan bahawa pemantauan yang dijalankan oleh pihak pentadbir terhadap ICT masih kurang dijalankan. Hal ini menyebabkan banyak peralatan ICT yang tidak lengkap dan banyak yang rosak. Jawapan guru terhadap aspek pemantauan ICT di sekolah seperti berikut.

   "Pemantauan oleh pihak pentadbir selalu dijalankan namun pemantauan kemudahan ICT jarang dilakukan"

   (G31/MP/ICT)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jawapan guru menunjukkan bahawa guru masih belum berpuas hati terhadap pemantauan yang dijalankan oleh pentadbir. Pemantauan kemudahan ICT jarang dilakukan oleh pentadbir sehingga banyak kemudahan ICT yang sudah rosak tetapi masih tidak diambil sebarang tindakan. Antara kemudahan yang rosak ialah komputer, perisian, pengimbas, pencetak dan LCD.

2. Pemantauan Proses

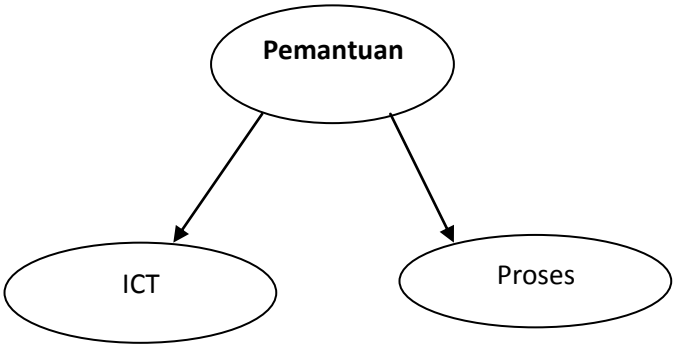
Guru menyatakan bahawa pemantauan yang dijalankan oleh pentadbir lebih kepada pemantauan hasil/produk berbanding pemantauan terhadap proses. Jawapan guru terhadap pemantauan proses seperti berikut

"... memantau namun tidak dapat memahami maksud belajar melalui bermain. Hanya fokus kepada hasil bukan kepada proses"

(G10/MP/P)

Jawapan guru menunjukkan bahawa pentadbir lebih banyak memberikan pemantauan terhadap hasil berbanding pemantauan proses. Hal ini menyebabkan keperluan guru dan murid prasekolah dalam proses pengajaran dan pembelajaran kurang diambil kira oleh pentadbir. Sehingga guru menjalankan tugas sebagai seorang guru dengan menggunakan kemudahan yang sedia ada di sekolah tanpa melibatkan sebarang bahan bantu yang baru bagi menyokong proses pengajaran dan pembelajaran.

Masalah guru terhadap pemantauan dapat dirumuskan seperti gambar Rajah 4.6 berikut.



Rajah 4.6 Masalah Guru Terhadap Pemantauan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Rajah 4.6 menunjukkan bahawa guru mempunyai masalah terhadap proses pemantauan oleh pentadbir. Mereka mengatakan pemantauan pentadbir terhadap kemudahan ICT kurang dilakukan dan pentadbir hanya fokus kepada pemantauan hasil/produk.

d. Masalah Infrastruktur

Guru menyatakan bahawa masalah yang dihadapi dalam infrastruktur program transformasi prasekolah KPM seperti bahan bantu mengajar, fasiliti, ICT, pusat sumber dan ruang permainan. Pernyataan masalah yang dikemukakan oleh guru ini dipaparkan seperti berikut.

1. Masalah Bahan Bantu Mengajar (BBM)

   Guru prasekolah menyatakan bahawa bahan bantu mengajar di sekolah yang digunakan bagi pengajaran untuk murid prasekolah perlu ditambah. Hal ini disebabkan bahan bantu yang digunakan masih kurang dan perlu penambahbaikan. Jawapan guru terhadap masalah dalam BBM seperti berikut

   "Bahan bantu mengajar perlu ditukar kerana telah rosak dan warna telah pudar"

   (G50/MI/BBM)

   Jawapan guru menunjukkan bahawa BBM di sekolah sudah banyak yang rosak dan warna pun telah pudar. Hal ini menunjukkan bahawa BBM di sekolah perlu dibekalkan dan ditambahbaik bagi menyokong pengajaran guru.

2. Masalah Kemudahan Infrastruktur

   Guru prasekolah menyatakan bahawa terdapat beberapa masalah kemudahan infrastruktur di sekolah seperti tandas rosak, alat permainan tidak lengkap, tangki air bocor, dinding ruang yang retak dan bangunan dengan cat yang sudah pudar. Jawapan guru terhadap masalah kemudahan infrastruktur di sekolah seperti berikut

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

"Peralatan yang rosak - tiada ganti. Alatan mainan luar tidak selamat contohnya tiada lapik getah, tiada pagar kawasan permainan luar, tiada stor untuk menyimpan peralatan yang jarang digunakan/telah digunakan"

(G133/MI/KI)

Jawapan guru menunjukkan bahawa peralatan yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah banyak yang sudah rosak. Selain itu, peralatan permainan yang digunakan oleh murid masih banyak perlu ditambah. Keselamatan murid terancam kerana kemudahan infrastruktur tidak diselenggara dengan baik.

3. Masalah ICT

Guru menyatakan bahawa masalah kemudahan ICT digunakan bagi menyokong proses pengajaran dan pembelajaran perlu ditambah. Guru menyatakan bahawa ICT yang digunakan di sekolah masih kurang seperti kemudahan internet, komputer, LCD dan pencetak. Jawapan guru terhadap masalah ICT di sekolah seperti berikut.

"Kurang kemudahan ICT/komputer (rosak dan sudah lebih 10 tahun). Bekalkan komputer baru dengan perisian terkini, skrin untuk kegunaan guru dan kanak-kanak prasekolah melayari internet dan lainnya"

(G31/MI/ICT)

Jawapan guru menunjukkan bahawa kemudahan ICT yang digunakan di sekolah sudah banyak yang rosak disebabkan masa penggunaan yang sudah lama. Guru mengharapkan adanya penambahan kemudahan ICT seperti perisian terkini bagi menyokong pengajaran dan pembelajaran program, LCD dan kemudahan internet.

4. Masalah Pusat Sumber

Guru menyatakan bahawa bahan rujukan guru dan bahan bacaan yang sesuai dengan kanak-kanak di pusat sumber di sekolah masih terhad. Tidak banyak rujukan yang boleh digunakan bagi meyokong pengajaran guru. Jawapan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

guru terhadap masalah pusat sumber di sekolah seperti berikut.

"Penggunaan kemudahan seperti pusat sumber terhad"

(G70/MI/PS)

Jawapan guru menunjukkan bahawa kemudahan di pusat sumber sekolah masih terhad. Terhadnya bahan di pusat sumber tersebut menyebabkan guru sukar untuk mendapatkan bahan rujukan serta murid tidak mendapatkan bahan pembelajaran yang secukupnya di sekolah.

5. Masalah Ruang

Guru menyatakan bahawa mereka tidak dapat mempelbagaikan ruang bagi menyokong pengajaran dan pembelajaran bagi murid prasekolah. Jawapan guru terhadap masalah ruang di sekolah seperti berikut.

"Keluasan prasekolah terhad (kecil), tiada ruang makan, stor untuk menyimpan peralatan atau barangan"

(G95/MI/R)

Jawapan guru menunjukkan bahawa keluasan ruang dalam kelas prasekolah masih terhad. Terdapat kelas prasekolah yang masih belum ada kemudahan ruang yang mencukupi untuk ruang makan dan stor tempat penyimpanan peralatan atau barangan yang digunakan bagi mengajar murid prasekolah.

6. Masalah Taman Permainan

Guru menyatakan bahawa terdapat pelbagai masalah dalam menyediakan taman permainan seperti taman permainan yang tidak menarik, alat permaian sudah banyak yang rosak dan taman permainan yang tidak selamat dan tidak mengikut spesifikasi. Jawapan guru terhadap taman permainan di sekolah seperti berikut.

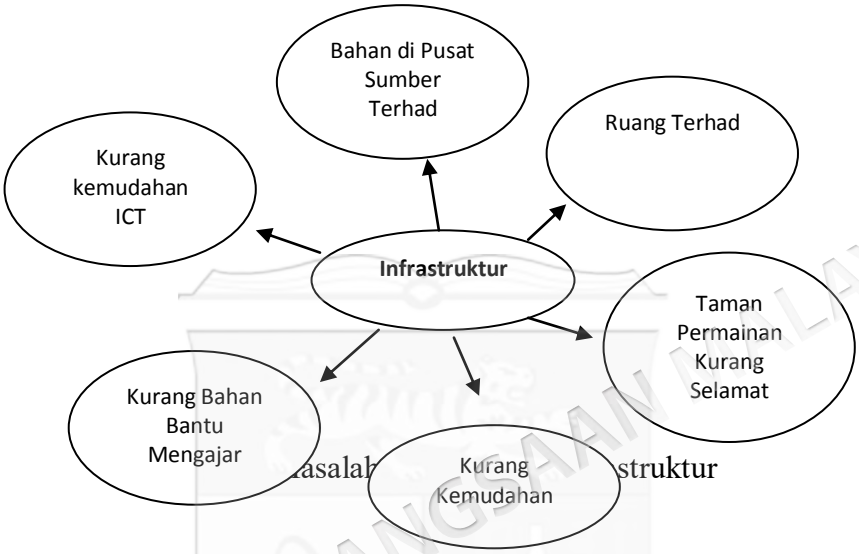
"Taman permainan tidak selamat. Tidak mengikut klasifikasi dan spesifikasi yang ditetapkan"

(G92/MI/TP)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jawapan guru tersebut menunjukkan bahawa kemudahan taman permainan yang digunakan di sekolah tidak selamat dan tidak mengikut klasifikasi yang ditetapkan. Hal ini boleh membahayakan keselamatan murid semasa mereka mengikuti aktiviti di luar kelas.

Masalah guru terhadap infrastruktur dapat dirumuskan seperti gambar rajah 4.7 berikut.



Rajah 4.7 Masalah Guru terhadap Infrastruktur

Rajah 4.7 menunjukkan guru prasekolah mempunyai masalah dalam infrastruktur seperti kurangnya kemudahan di sekolah, kurangnya bahan bantu mengajar, kurangnya kemudahan ICT, bahan di pusat sumber yang terhad, ruang dalam yang terhad dan taman pemainan kurang selamat.

ii. Masalah Pentadbir Dalam Pelaksanaan Program Transformasi KSPK

Jawapan daripada pentadbir terhadap masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan program tranformasi pendidikan prasekolah KPM seperti pengurusan, beban tugas, pemantauan dan kemudahan infrastruktur. Huraian mengenai masalah yang dimiliki oleh pentadbir dipaparkan seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

a. Masalah Pengurusan

Pentadbir menyatakan bahawa dalam pengurusan terdapat masalah-masalah yang dihadapi oleh pihak sekolah seperti pengurusan sistem fail, tiada guru pengganti, bilangan murid yang banyak, ruang yang terhad. Huraian bagi masalah pentadbir dari segi pengurusan seperti berikut.

1. Masalah Sistem Fail

Pentadbir menyatakan bahawa masalah pengurusan fail memang sering berlaku di sekolah. Salah satu faktor ialah penerimaan kemasukan murid yang terlalu ramai sehingga pekerjaan pengurusan fail semakin banyak. Jawapan pentadbir terhadap masalah sistem fail di sekolah seperti berikut.

"Pengurusan sistem fail. Penambahbaikan dari semasa ke semasa"

(P5/MP/SF)

Jawapan pentadbir menunjukkan bahawa masalah pengurusan fail menjadi masalah utama dalam pengurusan di prasekolah. Hal ini menyebabkan sistem selalu memberikan tekanan dalam pengurusan. Walaupun terdapat sebahagian pentadbir yang menyatakan bahawa sistem fail di prasekolah tiada terdapat sebarang masalah, tetapi sebahagian besar pentadbir menyatakan terdapat masalah.

2. Masalah Kekurangan Guru

Pentadbir menyatakan bahawa dalam aspek pengurusan masih banyak terdapat masalah seperti kekurangan guru pengganti. Jawapan pentadbir terhadap masalah pengurusan dalam aspek kekurangan guru seperti berikut.

"Tiada guru ganti jika guru prasekolah bercuti. Guru bukan opsyen prasekolah terpaksa mengganti"

(P71/MP/PM)

Pentadbir menyatakan antara masalah pengurusan di prasekolah ialah ketiadaan guru pengganti. Hal ini menyebabkan guru-guru di kelas lain yang bukan opsyen terpaksa mengganti guru yang tidak hadir atau menghadiri kursus. Keutamaan diberi kepada guru tahap 1.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

3. Masalah Bilangan Murid

Pentadbir menyatakan bahawa bilangan murid prasekolah terlalu ramai sehingga guru sukar untuk menjalankan pemantauan dan pengawalan di dalam kelas. Jawapan pentadbir terhadap masalah bilangan murid di sekolah seperti berikut.

"Nisbah 1 guru dengan 25 murid prasekolah sangat tidak sesuai"

(P85/MP/BM)

Jawapan pentadbir menunjukkan nisbah bilangan guru dengan bilangan murid yang tidak sesuai menyebabkan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah menjadi tidak efektif.

4. Masalah Ruang

Pentadbir menyatakan bahawa ruang yang terhad menyebabkan sukar bagi guru menjalankan aktiviti-aktiviti di prasekolah. Jawapan pentadbir terhadap masalah ruang terhad di prasekolah seperti berikut.

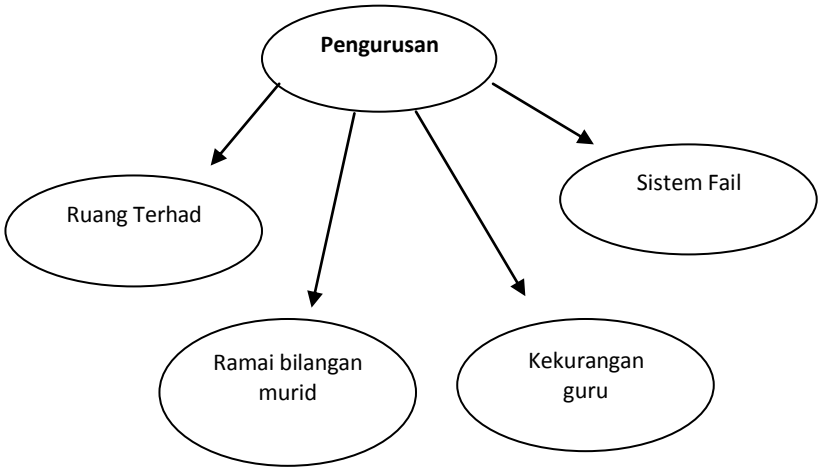
"Prasarana dan kawasan prasekolah sempit dan terhad untuk menjalankan aktiviti"

(P75/MP/R)

Jawapan pentadbir menunjukkan bahawa ruang yang terdapat di prasekolah tidak mencukupi bagi guru dan murid menjalankan aktiviti-aktiviti. Keterbatasan dari segi bangunan sekolah ini menyebabkan tidak banyak program yang dijalankan bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan pebelajaran bagi murid prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Masalah pentadbir terhadap pengurusan dapat dirumuskan seperti gambar rajah 4.8 berikut.



Rajah 4.8 Masalah Pentadbir Dalam Pengurusan

Rajah 4.8 menunjukkan pentadbir mempunyai masalah dalam pengurusan seperti sistem fail yang banyak, kekurangan guru, bilangan murid yang ramai dan ruang yang terhad.

b. Masalah Beban Tugas

Pentadbir menyatakan bahawa dalam pengurusan terdapat masalah-masalah yang dihadapi di prasekolah seperti ketiadaan guru pengganti dan pengurusan fail. Huraian bagi masalah pentadbir dari segi beban tugas seperti berikut.

1. Masalah Ketiadaan Guru Pengganti

   Pentadbir menyatakan bahawa ketiadaan guru pengganti menjadi satu masalah yang besar di sekolah kerana guru kelas yang lain terpaksa mengajar murid prasekolah. Guru ini tidak mempunyai kepakaran di bidang prasekolah. Jawapan pentadbir terhadap masalah ketiadaan guru pengganti di sekolah seperti berikut.

   "Ketiadaan guru pengganti"

   (P53/MBT/KGP)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jawapan pentadbir membuktikan bahawa ketiadaan guru pengganti di sekolah memang menjadi masalah utama. Pentadbir berpendapat bahawa ketiadaan guru pengganti ini menjadikan beban tugas guru semakin bertambah.

2. Masalah Pengurusan Fail

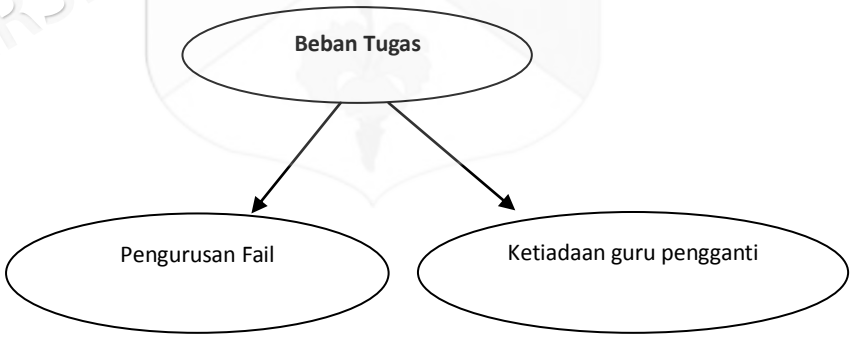
Pentadbir menyatakan bahawa terdapat beban tugas bagi menyiapkan sistem fail yang banyak dan kemaskini. Jawapan pentadbir terhadap masalah pengurusan fail di sekolah seperti berikut.

"Perlu membuat banyak tugasan dan fail yang banyak untuk sentiasa kemas kini"

(P51/MBT/PF)

Jawapan pentadbir menunjukkan bahawa banyak tugasan yang perlu disiapkan terutamanya dari segi pengurusan fail. Tugasan ini menjadi salah satu beban tugas yang cukup tinggi. Walau pun tidak berlaku sepanjang hari, namun setiap masa pengurusan fail ini menjadi beban tersendiri.

Masalah pentadbir terhadap beban tugas dapat digambarkan seperti rajah 4.9 berikut.



Rajah 4.9 Masalah Pentadbir Dalam Beban Tugas

Rajah 4.9 menunjukkan terdapat dua masalah utama pentadbir dalam beban tugas iaitu pengurusan fail yang terlalu banyak dan ketiadaan guru pengganti bagi menggantikan guru prasekolah yang tidak hadir.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

c. Masalah Pemantauan

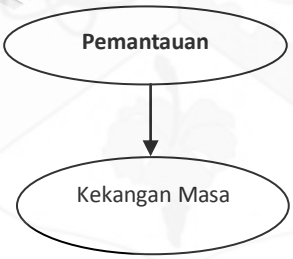
Pentadbir menyatakan bahawa tiada masalah yang ditemukan dalam proses pemantauan yang dijalankan. Pentadbir menyatakan pemantauan selalu dijalankan mengikut jadual yang telah disusun. Pemantauan yang paling utama dijalankan ialah terhadap pencapaian murid(hasil/produk). Walaupun terdapat masalah, pentadbir menyatakan masalah yang berlaku semasa pemantaun ialah masalah kekangan masa sahaja. Jawapan pentadbir terhadap masalah pemantauan di sekolah seperti berikut.

"Kekangan masa"

(P89/MP/KM)

Jawapan pentadbir tersebut menunjukkan bahawa kekangan masa pentabdir dalam menjalankan pemantauan disebabkan dengan banyaknya beban tugas lain yang perlu disiapkan.

Masalah pemantauan dalam kalangan pentadbir dapat dirumuskan seperti rajah 4.10 berikut.



Rajah 4.10 Masalah Pentadbir Dalam Pemantauan

Rajah 4.10 menunjukkan bahawa pentadbir mempunyai masalah dari segi kekangan masa. Pentadbir dari segi pemantauan telah menjalankan tugas mengikut jadual yang telah ditetapkan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

d. Masalah Infrastruktur

Pentadbir menyatakan bahawa dalam aspek infrastruktur terdapat masalah-masalah yang ditemukan di sekolah seperti masalah kerosakan dan ruang yang terhad. Huraian bagi masalah pentadbir dari segi masalah infrastruktur seperti berikut.

1. Masalah Kerosakan

Terdapat sebilangan pentadbir yang menyatakan tidak terdapat masalah infrastruktur di prasekolah. Namun, terdapat juga sebilangan pentadbir yang menyatakan terdapat masalah dalam aspek infrastruktur di sekolah seperti pagar yang roboh, tandas rosak, dinding retak dan bumbung yang bocor. Jawapan pentadbir terhadap masalah kerosakan di sekolah seperti berikut.

"Struktur pembinaan bangunan prasekolah tidak memuaskan. Berlaku keretakan dinding di bahagian tandas"

(P12/MI/K)

Jawapan sebahagian pentadbir menunjukkan bahawa pembinaan bangunan prasekolah tidak memuaskan. Terdapat keretakan di bahagian dinding bangunan terutama pada bangunan tandas. Hal ini menunjukkan bahawa infrastruktur di sekolah belum cukup memadai dari segi kuantiti dan kualiti.

2. Masalah Ruang

Pentadbir menyatakan bahawa masih banyak ruang yang diperlukan di prasekolah seperti tempat permainan, ruang kelas, taman permainan dan ruang untuk berkebun. Jawapan pentadbir terhadap masalah ruang di sekolah seperti berikut.

"Keadaan bangunan yang kurang selesa, agak sempit dan berkongsi kawasan (amat rapat) dengan bangunan sekolah"

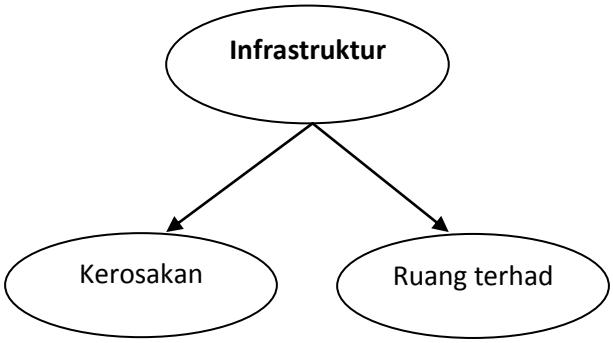
(P64/MI/R)

Jawapan pentadbir menunjukkan bahawa bangunan yang digunakan bagi pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah kurang selesa. Hal ini disebabkan bangunan yang sempit serta berkongsi kawasan dengan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

bangunan sekolah. Hal ini menyebabkan proses pengajaran dan pembelajaran program transformasi menjadi tidak efektif.

Masalah pentadbir terhadap infrastruktur dapat dirumuskan seperti Rajah 4.11 berikut.



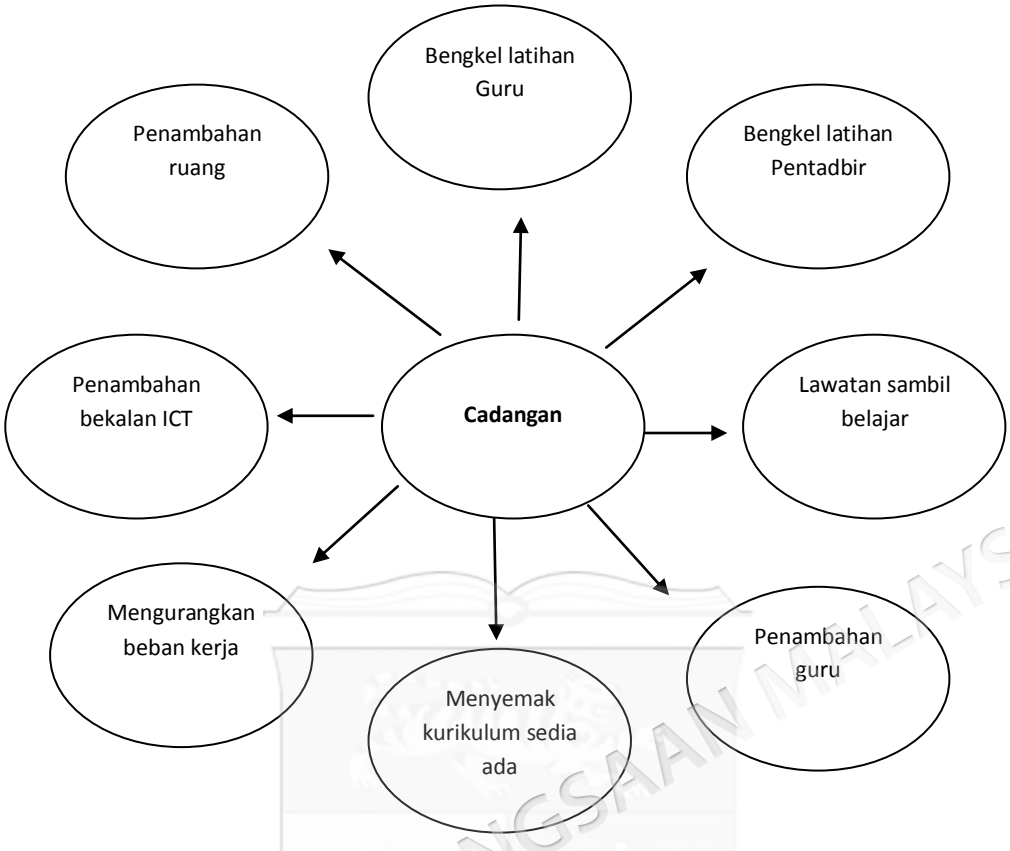
Rajah 4.11 Masalah Pentadbir Dalam Infrastruktur

Rajah 4.11 menunjukkan bahawa masalah pentadbir dalam infrastruktur seperti kerosakan pada kemudahan yang ada di sekolah dan ruang yang terhad bagi menjalankan aktiviti-aktiviti pengajaran dan pembelajaran.

iii. Cadangan Guru dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan

Jawapan daripada guru terhadap cadangan untuk menambahbaik program tranformasi pendidikan prasekolah KPM ialah mengadakan bengkel latihan guru, lawatan sambil belajar, penambahan guru, menyemak kurikulum, mengurangkan beban kerja guru, menambah bekalan ICT dan penambahan ruang. Cadangan guru mengenai masalah yang dinyatakan terdahulu dipaparkan seperti Rajah 4.12 berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

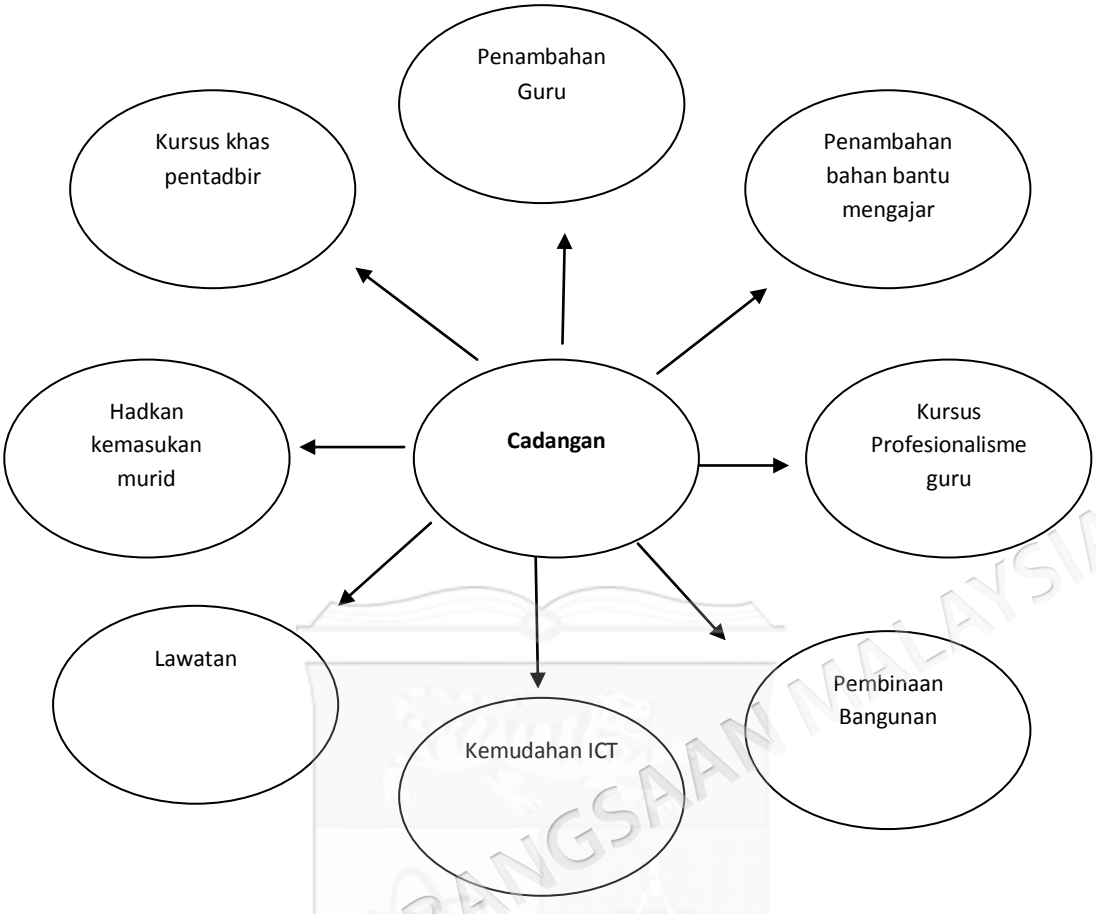


Rajah 4.12 Cadangan Guru Terhadap Usaha Menambahbaik Pelaksanaan Program Tranformasi Pendidikan Prasekolah KPM

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

iv. Cadangan Pentadbir dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan

Jawapan daripada pentadbir terhadap cadangan untuk menambahbaik program tranformasi pendidikan prasekolah KPM ialah dengan penambahan bilangan guru, pembinaan bangunan, mengadakan kursus peningkatan profesionalisme guru, penambahan bahan bantu mengajar, kemudahan ICT, lawatan sambil belajar ke sekolah, hadkan kemasukan murid dan kursus khas untuk pentadbir. Cadangan pentadbir terhadap penambahbaikan pelaksanaan program tranformasi pendidikan prasekolah KPM dipaparkan seperti Rajah 4.13 berikut.



Rajah 4.13 Cadangan Pentadbir Terhadap Usaha Menambahbaik Pelaksanaan Program Tranformasi Pendidikan Prasekolah KPM

4.4 RUMUSAN

Kajian dijalankan bertujuan untuk menentukan tahap penilaian input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari perspektif guru dan pentadbir. Kajian juga mengkaji perbezaan penilaian input, proses dan produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari perspektif guru dan pentadbir berdasarkan demografi guru dan pentadbir. Selain itu, cadangan-cadangan untuk mengubahsuai program pendidikan prasekolah berdasarkan pandangan guru dan pentadbir. Dapatan kajian dianalisis dengan perisian SPSS dan Nvivo8. Dapatan kajian menunjukkan bahawa secara keseluruhannya perspektif guru terhadap penilaian input, proses dan produk berada pada tahap tinggi. Perspektif pentadbir terhadap penilaian input dan proses juga berada pada tahap yang tinggi. Analisis inferensi menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang

signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina, lokasi, bangsa, pengkhususan dan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina, bangsa, pengkhususan dan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan lokasi, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Seterusnya dari segi perspektif guru terhadap penilaian produk pula menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina, lokasi, bangsa, pengkhususan dan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian produk transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengalaman dan jenis latihan ikhtisas.

Analisis perspektif pentadbir pula menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengkhususan dan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian input transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina, lokasi, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan lokasi dan terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Selanjutnya analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian input dengan penilaian proses dan terdapat hubungan yang signifikan antara penilaian proses dengan penilaian produk. Analisis regresi pula menunjukkan bahawa terdapat sumbangan domain motivasi, pengetahuan pedagogi guru, penglibatan ibu bapa dan kursus LDP dengan penilaian proses. Seterusnya terdapat sumbangan pemantauan dan bahan bantu mengajar terhadap penilaian produk. Analisis dengan menggunakan Nvivo8 menunjukkan bahawa terdapat masalah-masalah guru dan pentadbir dari segi pengurusan, beban tugas, pemantauan dan kemudahan infrastruktur. Guru dan pentadbir mencadangkan antaranya untuk mengadakan kursus peningkatan profesional bagi guru dan pentadbir, mengurangkan beban kerja dan penambahbaikan kemudahan di prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAB V

PERBINCANGAN

5.1 PENGENALAN

Bahagian ini membincangkan perkara-perkara yang berkaitan dengan objektif kajian dan kaedah penyelidikan yang digunakan secara ringkas. Perbincangan dapatan kajian dihuraikan mengikut ringkasan kajian dan seterusnya hasil kajian yang diperoleh dirumus dan dibincangkan. Turut akan diutarakan ialah implikasi kajian yang perlu dilihat oleh pelbagai pihak terutama pentadbir dan guru prasekolah di SK dalam usaha merancang dan melaksanakan program pendidikan prasekolah di sekolah masing-masing dan cadangan untuk kajian seterusnya bagi pelaksanaan kajian-kajian yang akan datang iaitu merangkumi aspek input, proses dan produk program pendidikan prasekolah di Malaysia.

5.2 RINGKASAN KAJIAN

Pengalaman awal yang penting dalam dunia persekolahan kepada seseorang kanak-kanak ialah pendidikan prasekolah. Pengalaman persekolahan dan pembelajaran yang berkesan, berkualiti, bermakna dan menggembirakan dapat membekalkan mereka dengan kemahiran, keyakinan diri dan sikap positif sebagai persediaan untuk memasuki alam persekolahan formal dan pendidikan sepanjang hayat. Akses pendidikan prasekolah diberi kepada semua kanak-kanak tanpa mengira latar belakang sosial, agama, lokasi tempat tinggal, keadaan kesihatan fizikal dan mental kanak-kanak serta perkembangan intelek mereka. Banyak kajian jangka panjang mendapati pelaburan pendidikan pada peringkat awal kanak-kanak memberi pulangan positif kepada individu tersebut, keluarga, masyarakat dan kerajaan. Pada masa yang sama juga semakin banyak kajian neurosains menunjukkan kaitan dan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

hubungan yang signifikan antara pendedahan rangsangan pada peringkat awal dengan perkembangan minda kanak-kanak yang optimum. Berdasarkan hasil kajian dan pemerhatian tersebut, KPM telah mengorak langkah dengan memasukkan pendidikan prasekolah ke dalam sistem pendidikan kebangsaan dan pada tahun 2003 Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KPK) yang pertama telah dilaksanakan. Dan selepas lima tahun pelaksanaannya, KPK telah disemak dan akhirnya Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) telah dihasilkan dan dilaksanakan mulai tahun 2010 di semua prasekolah kerajaan dan bukan kerajaan. Kualiti produk sesuatu program pendidikan sentiasa perlu dinilai secara berterusan oleh pelbagai pihak untuk pelbagai tujuan. Bagi memastikan sesuatu program pendidikan itu berkesan dan berupaya memberikan kualiti yang tinggi pada pelanggannya, kajian harus dilakukan terhadap pencapaian objektif, kekuatan dan kelemahan pelaksanaan program seterusnya bagi menyesuaikan program tersebut mengikut keperluan semasa. Oleh kerana sifat sesuatu sistem pendidikan yang tidak statik, maka sesuatu perubahan akan sering menimbulkan isu yang menarik perhatian umum. Namun, fenomena ini bukan perkara asing ataupun bersifat negatif kerana isu pendidikan ialah isu nasional.

Matlamat program pendidikan prasekolah KPM bukan sekadar untuk membekalkan pendidikan dalam aspek sosial semata-mata tetapi untuk membangunkan modal insan yang berumur empat hingga enam tahun dengan sempurna sebagai persediaan untuk memasuki alam persekolahan formal dan pendidikan sepanjang hayat. Proses perkembangan kanak-kanak mengikut Teori Sistem adalah konstruktif dan berterusan . Oleh itu, persediaan dan pengalaman awal kanak-kanak memerlukan kurikulum yang universal, terancang, mantap dan releven dengan perkembangan semasa. Kejayaan dan keberkesanan pelaksanaan sesuatu kurikulum bergantung kepada kefahaman dan penghayatan pelaksana di bilik darjah. Namun, pendidikan tahap ini adalah amat unik di mana pelaksana boleh menyesuaikan kandungan kurikulum dengan keadaan dan situasi setempat dan semasa. Pelaksana juga perlu mempunyai pengetahuan psikologi kanak-kanak, sensitif terhadap kepelbagaian mereka dari segi keupayaan, minat dan latar belakang serta peka terhadap perubahan dan perkembangan pendidikan terkini. Hal ini bermakna pelaksana sepatutnya mampu beraksi di bilik darjah dengan melaksanakan pdp berdasarkan amalan bersesuian perkembangan (ABP) murid.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Faktor guru sebagai pelaksana dalam pelaksanaan sesuatu program pendidikan adalah sangat penting. Hal ini kerana guru sebagai pelaksana adalah merupakan penggerak utama bagi melaksana sesuatu program pendidikan. Salah satu faktor guru yang sering dikatakan mempunyai perkaitan dengan keberkesanan perancangan dan pelaksanaan sesuatu program pendidikan adalah sikap guru. Sikap guru terhadap sesuatu program pendidikan boleh mendorong kesanggupan dan kesediaan mereka untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, perubahan serta inovasi yang diperkenalkan oleh KPM dari semasa ke semasa. Sikap guru yang dikatakan tidak menerima perubahan dan inovasi kerana kecenderungan mereka untuk menentang perubahan. Pada kebiasaannya guru-guru cenderung untuk berpegang kepada amalan-amalan yang tidak asing bagi mereka iaitu amalan-amalan yang sedia ada yang sudah terbukti berjaya.

Manakala guru besar dan guru penolong kanan pula sebagai personal pemimpin pendidikan diwajibkan untuk mempunyai pengetahuan yang mendalam mengenai program-program di prasekolah sama seperti pengetahuan mereka terhadap kelas-kelas pada tahap-tahap yang lain. Selain itu, pentadbir juga mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pembangunan program prasekolah yang berkualiti. Guru besar boleh menyediakan kepimpinan yang diperlukan untuk membawa guru-guru prasekolah bersama-sama dengan guru sekolah rendah untuk merancang program-program yang dikoordinasikan.

Produk yang baik dihasilkan daripada satu sistem pendidikan yang terancang. Peringkat yang terancang itu pula bermula dari peringkat pembinaan kurikulum yang berkualiti seterusnya pelaksanaan kurikulum tersebut. Kurikulum merupakan nadi dan ilmu teras dalam pendidikan dan menjadi nafas kepada sistem pendidikan negara. Hal ini bermakna kualiti sistem pendidikan dalam sesebuah negara bergantung kepada kurikulum yang dibina serta proses perancangan dan pelaksaan kurikulum yang berkesan di peringkat sekolah. Zawawi (2008) menyebut pelaksanaan yang baik dan cemerlang akan menghasilkan sebuah kejayaan dalam sistem pendidikan. Manakala kegagalannya pula akan memberi kesan negatif kepada sistem pendidkan negara.

Kebanyakan program prasekolah di Malaysia berbentuk akademik dan formal. Guru-guru menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran seperti di kelas sekolah rendah, tidak menggunakan pengetahuan mengenai perkembangan dan pertumbuhan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

kanak-kanak dan terpengaruh kepada kehendak ibu bapa yang lebih mementingkan 3M (membaca, menulis dan mengira). Keadaan ini akan menyebabkan kanak-kanak mengalami kegagalan, hilang kepercayaan diri, tertekan, hilang minat dan menghadapi masalah pembelajaran. Hal ini menyebabkan kanak-kanak memperoleh kemahuan-kemahuan tertentu adalah amat bertentangan dengan perkembangan semulajadi kanak-kanak. Kanak-kanak sebenarnya amat memerlukan banyak aktiviti tidak formal dan proses pembelajaran beransur-ansur berdasarkan tahap motor-deria yang dilalui kanak-kanak.

Dengan kemelut yang wujud dalam perancangan dan pelaksanaan program pendidikan prasekolah, maka satu kajian dijalankan bagi menentukan penilaian input, proses dan produk mengikut perspektif guru dan pentadbir prasekolah. Penilaian input dijalankan berkaitan dengan masalah yang wujud semasa penilaian konteks tidak dapat menyelesaikan dengan memuaskan tetapi strategi yang lebih menyakinkan ditemui untuk menyelesaikan masalah. Penilaian proses dan produk pula dijalankan untuk memastikan pencapaian objektif program yang memuaskan seterusnya membuat keputusan sama ada untuk membuat penambahbaikan, meneruskan atau menamatkan program.

Penilaian input bertujuan untuk mengenal pasti sejauh mana sumber yang ada digunakan untuk mencapai objektif dan mengenal pasti strategi pendidikan bagi mencapai hasil yang diharapkan. Penilaian input mengukur keupayaan sistem dan input-input dari segi strategi dan sumber. Penilaian ini digunakan untuk membuat penyusunan keputusan dan untuk menjadi panduan dalam memilih strategi program dan perubahan-perubahan yang hendak dibuat. Perkara-perkara yang akan diberi penekanan dalam kajian ini adalah perancangan sesuatu prosedur untuk memenuhi sesuatu kehendak dan tahap penggunaan yang boleh diterima serta potensi untuk berjaya dalam memenuhi sesuatu kehendak.

Penilaian proses digunakan untuk menilai implementasi program pendidikan yang dikaji. Kajian ini dijalankan bagi menyemak proses-proses yang terlibat semasa sesuatu proram itu sedang berjalan. Tujuan penilaian secara proses dibuat untuk mencapai matlamat dan objektif program. Maklum balas ini perlu diketahui dari semasa ke semasa untuk mengawal pelaksanaan program. Penilaian ini bertindak sebagai melaksanakan keputusan yang difikirkan sesuai dan juga sebagai kawalan sesuatu program yang sedang berjalan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Penilaian hasil atau produk pula adalah usaha memeriksa atau maklumat mengenai apa yang dicapai semasa program itu berjalan dan juga sebagai rumusan sesuatu program pendidikan. Tujuan utama penilaian ini adalah untuk memastikan sejauhmana sesuatu program itu dapat memenuhi kehendak sesuatu kumpulan. Pada peringkat ini juga, tujuan utama penilaian dijalankan adalah untuk mengaitkan matlamat, konteks, input dan proses dengan hasil program. Langkah ini juga untuk menilai setakat mana sesuatu perubahan dalam program itu berjaya. Penilaian hasil adalah bertumpu kepada hasil atau produk sesuatu program.

Kajian ini bertujuan untuk menilai perancangan, pelaksanaan dan produk program pendidikan prasekolah KPM berdasarkan perspektif guru dan pentadbir prasekolah di Malaysia. Kajian ini yang menggunakan reka bentuk penyelidikan kuantitatif (tinjuan) bertujuan untuk menilai perancangan, pelaksanaan dan produk ataupun hasil program transformasi pendidikan prasekolah KPM berdasarkan perspektif guru dan pentadbir prasekolah di Malaysia. Di samping itu, kajian ini juga cuba mendapatkan pandangan, idea, dan sarana daripada guru-guru dan pentadbir tentang masalah-masalah yang menghalang kelancaran perancangan dan pelaksanaan program peringkat pendidikan tersebut dan cadangan-cadangan untuk mengatasinya. Aspek-aspek yang dinilai dari segi input ialah latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Bagi aspek proses pula iaitu pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran guru, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Manakala dari segi output pula adalah memfokuskan kepada perkembangan potensi kanak-kanak dari aspek kognitif, afektif dan psikomotor.

Kajian menggunakan kaedah tinjauan menggunapakai Model Penilaian CIPP oleh Stufflebeam (1971). Sampel kajian ialah 416 orang guru prasekolah dan 365 pentadbir di sekolah kebangsaan di negeri Selangor. Lokasi sampel kajian dibahagikan mengikut demografi sampel kajian seperti jantina, lokasi, bangsa, pengkhususan, pengalaman dan jenis latihan ikhtisas. Instrumen terdiri daripada soal selidik dan soalan terbuka. Penganalisisan data dijalankan secara analisis kuantitatif dan kualitatif. Data dianalisis menggunakan Pakej Statistik untuk Sains Sosial 19.0 (SPSS) dan Nvivo8. Data soal selidik dianalisis secara deskriptif dan inferensi. Analisis deskriptif bertujuan mengemukakan kekerapan dan peratusan profil responden kajian yang terlibat. Selain itu, analisis deskriptif

juga dijalankan untuk menentukan min dan sisihan piawai bagi tahap perspektif guru terhadap penilaian input, proses dan produk. Manakala analisis inferensi pula dengan melibatkan ujian t Bebas, Anova, Manova, Mann Whitney, Kruskal Wallis, Korelasi Pearson dan analisis Regresi Berganda.

Analisis inferensi ujian t Bebas, Anova, Manova, Mann Whitney, Kruskal Wallis dijalankan untuk mengenal pasti perbezaan perspektif guru dan pentadbir terhadap penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk berdasarkan demografi kajian yang dilibatkan. Analisis korelasi Pearson dijalankan untuk mengenal pasti hubungan antara perspektif guru terhadap penilaian input, penilaian proses dan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Analisis regresi berganda pula dijalankan untuk mengenal pasti sumbangan antara penilaian input terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dan penilaian proses terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Analisis data temu bual berbentuk soalan terbuka pula melibatkan perisian NVivo 8 dengan menyusun masalah dan cadangan responden mengikut tema-tema yang dihasilkan daripada jawapan guru dan pentadbir.

5.3 PERBINCANGAN

Perbincangan dalam bahagian ini berdasarkan kepada aspek-aspek dikaji seperti yang dinyatakan dalam objektif dan kerangka konseptual kajian yang berlandaskan teori-teori dan model tertentu sebagai asas sandaran kajian. Huraian dapatan kajian diselarikan dengan persoalan kajian yang telah dinyatakan pada bahagian sebelumnya. Perbincangan dapatan kajian seperti berikut.

5.3.1 Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Berdasarkan kajian menunjukkan input program pendidikan prasekolah KPM berada pada tahap sangat tinggi. Domain yang terdapat di dalam penilaian input seperti kandungan kursus, kursus dalam perkhidmatan, pengetahuan pedagogi guru dan motivasi berada pada tahap tinggi. Manakala domain kemudahan infrastruktur dan penglibatan ibu bapa berada pada tahap sederhana. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa dari segi input program

transformasi pendidikan sudah bersesuaian dijalankan program pendidikan prasekolah yang berkesan. Walau bagaimanapun masih terdapat ruang bagi melakukan penambahbaikan ke atas kemudahan infrastruktur dan penglibatan ibu bapa dalam program tersebut. Hasil kajian menunjukkan bahawa secara keseluruhannya penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah KPM berada pada tahap tinggi. Dapatan kajian ini menyokong kajian yang dijalankan (Shafie 2002). Walaupun kajian yang dijalankan bagi pendidikan khas, namun kajian ini sama-sama menunjukkan bahawa penilaian input program yang dijalankan sudah bersesuaian bagi keperluan tahap pendidikan yang dikaji. Kesesuaian input yang ditunjukkan dalam dapatan kajian ini boleh jadi disebabkan wujudnya persefahaman untuk berubah dalam kalangan guru dan mereka memfokuskan keperluan pendidikan tahap ini dengan memberikan penglibatan secara aktif. Selain itu, kemungkinan juga disebabkan adanya kerjasama daripada pihak pentadbir. Selari dengan pernyataan Harry (1998) bahawa perancangan yang berjaya memperlihatkan beberapa keadaan seperti wujudnya persefahaman untuk berubah, memfokuskan keperluan institusi, kesesuaian budaya, menonjolkan penglibatan secara aktif dan keberkesanan kepemimpinan.

Bagi memenuhi keberkesanan kepemimpinan, pentadbir bertanggungjawab menggerakkan sekolahnya secara efisien dan efektif. Peranan pentadbir dalam mengendalikan sekolah masing-masing sering dibahaskan sebagai faktor menyebabkan kejayaan sesebuah sekolah. Peranan pentadbir dilihat dari dua dimensi iaitu pertama dimensi pentadbiraan dan pengurusan; dan kedua dimensi kepemimpinan pengajaran iaitu dimensi terpenting yang perlu dimainkan oleh pentadbir sekolah untuk mencorakkan iklim dan budaya pengajaran dan pembelajaran (Drake & Roe 1994). Dalam dimensi ini, pentadbir berperanan memberi kepemimpinan, galakan dan sokongan kepada guru dan murid di samping mewujudkan keadaan persekitaran yang kondusif, sihat serta memberangsangkan proses pengajaran dan pembelajaran. Dalam konteks ini, peranan pentadbir sebagai yang hanya menjalankan urusan pentadbiran sekolah secara rutin tidak lagi sesuai. KPM (1987) mengkehendaki pentadbir selain daripada mengajar dengan jumlah waktu yang sedikit juga menukar peranannya dari pemimpin pentadbiran kepada pemimpin pengajaran.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa perlu usaha untuk meningkatkan kemudahan infrastruktur dan tahap penglibatan ibu bapa. Bagi meningkatkan kemudahan infrastruktur, guru perlu lebih berusaha dan gigih menghasilkan persekitaran pembelajaran yang kondusif untuk murid. Guru juga perlu menyediakan kemudahan yang lengkap di dalam dan di luar bilik darjah. Hal ini selari dengan pernyataan Marzano (2003) bahawa guru memainkan pelbagai peranan dalam bilik darjah. Namun, bagi kebanyakan guru, untuk membentuk sebuah persekitaran fizikal pembelajaran yang kondusif amat mengusarkan terutama apabila menghadapi keadaan sekolah yang telah lama dan uzur, bilik darjah yang terlalu sesak atau tiada ruang untuk menyimpan barang. Walau bagaimanapun, sebagai guru prasekolah yang berkesan perlu berpengetahuan untuk mengambil kira apa yang diperlukan oleh murid. Terdapat lima ruang dalam bilik darjah yang perlu diurus dengan baik untuk membolehkan bilik darjah menjadi tempat belajar yang selesa. Ruang-ruang tersebut ialah ruang lantai, ruang dinding, ruang rak, ruang almari dan kebinet serta ruang suasana. Pengisian ruang-ruang ini dengan kemudahan infrastruktur yang berkualiti dan selamat untuk kanak-kanak dan pembelajaran adalah perlu dalam memastikan input program berada pada tahap yang baik.

Pengurusan kemudahan infrastruktur adalah seperti yang dinyatakan oleh Smith et al. (2008) iaitu dengan penyediakan ruang pembelajaran, penyediaan kemudahan seperti perabot dan pelbagai peralatan serta merancang spesifikasi dan susun atur pelan lantai (lay-out). Sungguhpun begitu, guru perlu mempertimbangkan keselamatan murid dalam menyediakan kemudahan yang diperlukan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Keselamatan murid semasa pengajaran dan pembelajaran di sekolah perlu diambil berat kerana murid-murid pada usia prasekolah suka bermain dan melibatkan aktiviti yang perlu pengawalan guru dengan baik. Antara keselamatan yang perlu diperhatikan iaitu keselamatan dan kebersihan kepada empat ruang iaitu ruang pembelajaran dan kesihatan, ruang dapur, ruang bilik air dan ruang luar kelas. Dapatan kajian ini menyokong pernyataan Cathy Robertson (2009) yang memberikan beberapa langkah keselamatan yang perlu dititikberatkan di ruang persekitaran prasekolah.

Kemudahan infrastruktur dari segi perspektif pentadbir menunjukkkan berada pada tahap tinggi. Antara kemudahan infrastruktur yang dinilai baik dalam kalangan pentadbir iaitu tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dengan kanak-kanak prasekolah. Pentadbir juga menyatakan bahawa program menyediakan dan mempunyai ruang khas yang mencukupi dan selamat untuk kanak-kanak menyimpan bahan-bahan pembelajaran. Namun, perlu usaha oleh pihak pentadbir bagi meningkatkan kemudahan infrastruktur bagi pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Kerjasama antara guru dan pentadbir perlu ditingkatkan. Guru dan pentadbir perlu memastikan bahawa matlamat yang disampaikan memuatkan aktiviti-aktiviti yang melibatkan murid dengan lebih aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dapatan ini menyokong pendapat MacAulay (1990) bahawa bilik darjah sepatutnya diatur agar ianya dapat menampung aktiviti-aktiviti yang pelbagai sepanjang hari bagi memenuhi matlamat arahan yang ingin disampaikan oleh guru. Perhatian khusus yang diberikan oleh pentadbir terhadap kepemimpinan pengajaran mampu meningkatkan mutu proses pengajaran dan pembelajaran yang turut melibatkan guru, murid, ibu bapa, perancangan sekolah, pengurusan sekolah, kemudahan sumber dan budaya sekolah (Hallinger & Murphy 1985).

Penglibatan ibu bapa dalam kajian ini berada pada tahap sederhana. Hai ini menunjukkan bahawa ibu bapa kurang memberikan perhatian yang penuh terhadap pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran guru di sekolah. Oleh itu, diperlukan kerjasama antara guru, pentadbir dan ibu bapa dalam menjalankan program program transformasi pendidikan prasekolah. Selari dengan pernyataan Huntsinger dan Jose (2009) yang menyatakan bahawa guru dan pentadbir sekolah perlu menyokong penglibatan ibu bapa dalam aktiviti-aktiviti di prasekolah dan menyamakan persepsi antara pentadbir dan para guru mengenai penglibatan ibu bapa. Ibu bapa perlu memahami kepentingan pendidikan prasekolah bagi kehidupan dan perkembangan anak-anak mereka pada masa hadapan sehingga penglibatan ibu bapa ini menjadi manifestasi terhadap pendidikan prasekolah.

5.3.2 Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Dapatan kajian mengenai proses pula menunjukkan bahawa secara keseluruhannya penilaian proses program prasekolah KPM dari perspektif guru prasekolah berada pada tahap tinggi. Hal ini bermakna bahawa perancangan program sekolah secara keseluruhan menurut guru juga adalah baik. Dilihat secara terperinci kepada tiap-tiap domain penilaian proses program transformasi prasekolah pula mendapati bahawa domain perancangan dan

pelaksanaan pdp dan bahan bantu mengajar berada pada tahap tinggi. Manakala domain pemantauan berada pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan bahawa perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran guru prasekolah dalam program transformasi pendidikan sudah boleh dikatakan baik. Hal ini disebabkan guru-guru mempunyai konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh dalam pelaksanaan usaha menghasilkan transformasi pendidikan prasekolah. Guru-guru mengambil kira pengetahuan sedia kanak-kanak dan merancang kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran yang boleh mengalakkan nilai-nilai murni seperti kerjasama, berani serta jujur. Usaha-usaha tersebut dijalankan dan ini berjaya menghasilkan pengajaran dan pembelajaran yang baik dan bermutu. Menyokong pernyataan Marsh (1995) bahawa guru-guru memerlukan konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh untuk dijadikan asas dan garis panduan pelaksanaan. Morrison (1995) pula menyatakan bahawa satu pengajaran dan pembelajaran yang baik adalah pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan teori, falsafah, matlamat dan objektif sesuatu program.

Penggunaan bahan bantu mengajar yang merujuk kepada Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) untuk merancang aktiviti pengajaran mingguan dalam kalangan guru dan menggunakan bahan maujud dari persekitaran seperti daun, bunga dan buah-buahan dalam proses pengajaran bagi merangsang kanak-kanak berfikir merupakan salah satu kaedah yang sesuai digunakan guru untuk mengawal proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Usaha ini membantu kanak-kanak dalam proses perkembangan intelek atau kecerdasan mereka. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan bahan bantu mengajar guru prasekolah berada pada tahap tinggi. Hal ini menunjukkan bahawa guru sudah berusaha untuk mengawal proses pengajaran dan pembelajaran sehingga murid tidak bosan dalam proses pembelajaran yang dijalankan. Menyokong dapatan kajian Norliah (2005) yang mendapati bahawa kebanyakan guru amat mengutamakan bahan-bahan dalam pengajaran dan pembelajaran secara bertukar-tukar bahan bantu mengajar (BBM) yang sesuai agar kanak-kanak tidak bosan di samping memilih bahan BBM yang berkaitan.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap pemantauan program transformasi sekolah berada pada tahap yang sederhana. Hal ini disebabkan kerana jemaah Nazir kurang dalam pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah dengan cara yang baik serta kurang memberi komen-komen yang membina kepada

guru prasekolah. Sebaiknya pemantauan yang dijalankan dari masa ke semasa bagi memantau kelemahan program yang dijalankan. Menyokong pendapat Namara (1998) dan Rosmah (2013) bahawa sesuatu program yang dilaksanakan perlu dibuat pemantauan dari masa ke masa bagi mengesan pencapaian matlamat program, reaksi dan minat peserta terhadap program dan memperbaiki kelemahan yang timbul sepanjang melaksanakan program tersebut. Oleh itu, kerjasama dari pelbagai pihak terutama guru dan pentadbir di sekolah perlu ditingkatkan. Tujuan utama pemantauan, pencerapan, penilaian ialah untuk kawalan kualiti, pekhidmatan profesional dan motivasi guru (Sergiovanni 1996). Manakala menurut Johnson dan Kardos (2002) melalui pemantauan harian dan pencerapan , pentadbir dapat menyokong pengajaran guru, dapat menyumbang kepakaran untuk membantu guru serta memberi maklum balas yang diperlukan oleh guru-guru. Salah satu cara yang berkesan bagi mengawal pelaksanan program transformasi pendidikan prasekolah ialah melalui pemantauan dan penyeliaan pentadbir bagi setiap program yang dijalankan. Pernyataan ini menguatkan lagi pandangan Ayob (2004) bahawa penyeliaan adalah alat yang berkesan bagi memastikan setiap orang bawahan mempunyai motivasi yang sepatutnya.

Perspektif pentadbir pula terhadap pemantauan juga berada pada tahap sederhana. Pentadbir sangat memberikan tumpuan terhadap pemantauan serta sering mendapatkan pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris dan sentiasa memastikan penilaian dan pentaksiran terhadap kanak-kanak prasekolah dijalankan secara berterusan. Namun, perlu usaha peningkatan pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah oleh jemaah nazir negeri dan persekutuan. Pernyataan pentadbir ini selari dengan perspektif guru terhadap peningkatan pemantauan dalam penilaian proses. Kajian ini menyokong kajian terdahulu iaitu Namara (1998) dan Rosmah (2013) menyatakan bahawa sesuatu program yang dilaksanakan perlu dibuat pemantauan dari masa ke masa bagi mengesan pencapaian matlamat program, reaksi dan minat peserta terhadap program dan memperbaiki kelemahan yang timbul sepanjang melaksanakan program tersebut. Manakala Tang (2000) pula yang mengkaji kepimpinan pengajaran pentadbir pernah memperoleh dapatan yang sama. Beberapa faktor dikenal pasti menjadi penghalang kepada pentadbir untuk memainkan peranan secara aktif di bidang pengajaran iaitu pentadbir dibebankan dengan banyak tugasan lain seperti menghadiri mesyuarat dan perjumpaan di luar sekolah (Shahril, 2003); pentadbir menganggap urusan pejabat di sekolah dianggap lebih mustahak

dan perlu (Azlin, 2006); dan pentadbir kurang atau tidak mempunyai pengetahuan dan kemahiran untuk mengajar dan mencerap guru-guru serta pentadbir tidak memahami sepenuhnya konsep dan skop pengajaran (Walker, 2004).

5.3.3 Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Dapatan kajian menunjukkan bahawa penilaian produk secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi. Secara terperinci menunjukkan bahawa perspektif guru terhadap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain psikomotor berada pada tahap yang tinggi. Hal ini digambarkan dengan kanak-kanak yang mengetahui bagaimana melompat setempat dan kanak-kanak mengetahui cara bagaimana melambung objek lembut dengan menggunakan dua tangan. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru mampu untuk melaksanakan program dengan baik dan menyediakan persekitaran yang merangsang, bahan-bahan dan aktiviti yang mencabar terhadap kanak-kanak untuk membolehkan mereka menggunakan motor kasar untuk melompat dan melambungkan objek lembut menggunakan kedua tangan. Menyokong pernyataan Norbe (2000) bahawa guru sebagai pelaksana program yang baik berusaha untuk menyediakan persekitaran yang merangsang, bahan-bahan dan aktiviti yang mencabar terhadap kanak-kanak untuk membolehkan mereka menggunakan motor kasar dan motor halus. Dapatan kajian menunjukkan bahawa murid mampu menggunakan motor kasar dan motor halus bagi setiap aktiviti yang diberikan oleh guru.

Perspektif guru terhadap perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif berada pada tahap sederhana. Dapatan menunjukkan kemampuan kognitif (Tunjang Bahasa dan Komunikasi-Bahasa Malaysia) murid-murid berada pada tahap tinggi seperti mereka mengetahui cara menyebut huruf secara rawak, memahami perbualan, cerita dan lagu dan mengetahui cara memadankan huruf kecil dengan huruf besar. Pencapaian ini menunjukkan bahawa usaha guru bagi meningkatkan produk dari segi kognitif (Tunjang Bahasa dan Komunikasi-Bahasa Malaysia) murid sudah baik. Sungguhpun begitu, usaha guru ini perlu ditingkatkan lagi terutamanya dari segi kemampuan murid-murid untuk memahami cara melafazkan pantun dua kerat dengan intonasi yang betul dan mengetahui cara menceritakan perkara yang didengar. Menyokong pendapat Trencher (1991) bahawa teknik bercerita merupakan suatu teknik yang paling

berkesan bagi menyemai kemahiran berkomunikasi kepada kanak-kanak. Penekanan pada bercerita ini menimbulkan keyakinan murid menceritakan semula kepada guru-guru dan rakan mereka. Guru boleh menggunakan pelbagai cara menyampaikan cerita, antaranya ialah secara lisan, atau murid mendengar pita rakaman, atau menonton sambil mendengar cerita dengan menggunakan boneka.

Persepsi guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah KPM dari segi perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) berada pada tahap sederhana. Ini menunjukkan bahawa usaha guru untuk meningkatkan kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) cukup baik. Namun, diperlukan inovasi baru bagi menghasilkan produk kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi) yang lebih baik lagi. Usaha tersebut perlu ditekankan bagi aspek memahami cara membuat ramalan berdasarkan pengalaman lepas dan cara menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi secara *accountable* dan beretika. Usaha ini dijalankan dengan mengambil berat keperluan kanak-kanak dan memberikan tumpuan sepenuhnya selama proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung. Bantuan guru bagi untuk menguasai kamahiran membuat ramalan berdasarkan pengalaman lepas dan menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi secara *accountable* dan beretika adalah diutamakan di sekolah. Selari dengan pernyataan (Eliason & Jenkins 1990) yang menyatakan bahawa guru-guru boleh membantu kanak-kanak mengembangkan dan menyuburkan perkembangan mental atau kognitif ini dengan mengambil berat keperluan kanak-kanak dan melayani mereka dengan baik kerana masa penumpuan bagi kanak-kanak prasekolah adalah singkat.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa perkembangan dan penyuburan potensi kanak-kanak dalam domain afektif berada pada tahap sederhana. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa guru sudah mampu menerap dan menanamkan nilai-nilai sosial dan emosi dalam kalangan murid prasekolah. Antara nilai-nilai sosial dan emosi yang paling tinggi dijumpai dalam kalangan murid prasekolah ialah kanak-kanak mengetahui cara menceritakan pengalaman gembira, sedih, marah dan takut dan memahami cara mengurus emosi sendiri dengan menyatakan perasaan diri sendiri kepada orang lain. Dapatan kajian ini selari dengan KPM (2003) bahawa perkembangan sosial kanak-kanak terhasil apabila mereka boleh berhubung mesra dengan ibu bapa, keluarga, rakan sebaya dan orang dewasa

serta dapat menyesuaikan diri dalam kehidupan seharian dengan riang, selamat dan selesa serta mereka telah mula merasakan kesediaan tanggungjawab terhadap diri sendiri dan kumpulan (KPM 2003). Sungguhpun begitu, usaha untuk penambahbaikan perlu dilakukan bagi meningkatkan perkembangan dan penyuburan potensi murid dalam domain afektif. Antaranya dari segi memahami cara bagaimana membina konsep kendiri dengan bersikap positif dan berinteraksi dengan baik dalam menyelesaikan konflik yang berlaku antara rakan sekelas. Peranan guru di sini sangat diperlukan bagi menjalankan usaha tersebut. Selari dengan pernyataan (Essa 1996) yang menyatakan bahawa guru program pendidikan prasekolah mempunyai tugas yang sangat mencabar dan penting kerana mereka ialah model yang sangat berpengaruh dalam membentuk corak sosialisasi kanak-kanak.

5.3.4 Perbezaan Penilaian Input Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden Kajian

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Hal ini boleh disebabkan kerana guru lelaki dan guru perempuan mempunyai kemahiran yang sama dalam merancang dan menyusun program transformasi prasekolah. Dapatan kajian ini membuktikan bahawa guru lelaki dan guru perempuan memperoleh latihan yang baik dapat memahami matlamat dan objektif pendidikan prasekolah. Latihan yang diberikan menjadikan guru mempunyai prinsip yang kukuh dalam menggariskan panduan dalam pelaksanaan program prasekolah. Menyokong pernyataan Marsh (1995) bahawa dengan menghadiri latihan dalam perkhidmatan ataupun latihan guru, guru-guru akan mendapat konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh untuk dijadikan asas dan garis panduan pelaksanaan sesuatu program prasekolah. Selain itu, guru lelaki dan guru perempuan mempunyai motivasi yang sama dalam menyempurnakan matlamat organisasi pendidikan prasekolah sehingga guru menunjukkan minat yang sama dalam melaksanakan program pendidikan prasekolah. Dari segi persepktif pentadbir pula menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input antara pentabdir lelaki dengan pentadbir perempuan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pentadbir lelaki mempunyai penilaian input kemudahan infrastuktur yang lebih tinggi berbanding pentadbir perempuan. Hal ini menunjukkan bahawa pentabdir perempuan lebih menginginkan input infrastuktur yang lebih baik bagi pelaksanaan program transformasi pendidikan prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Guru di bandar secara keseluruhannya mempunyai penilaian input yang lebih tinggi berbanding dengan guru di luar bandar. Penilaian ini bermakna bahawa guru-guru di luar bandar kurang mendapatkan latihan yang fokus kepada objektif pendidikan prasekolah. Hal ini boleh berlaku disebabkan latihan yang diberikan di peringkat prasekolah tidak memenuhi keperluan guru di luar bandar terutanya dari segi kandungan kursus latihan. Kandungan kursus latihan yang disediakan lebih kepada keperluan guru di bandar sehingga kandungan kursus tersebut tidak sesuai bagi guru di luar bandar. Sebagai contoh ialah dari segi sumber rujukan tambahan bidang prasekolah dan awal kanak-kanak disediakan yang masih kurang bagi murid prasekolah di luar bandar. Sumber rujukan ini diperlukan sebab dengan penyediaan sumber yang mencukup, maka murid prasekolah mudah mendapatkan maklumat yang mereka perlukan bagi menyokong proses pengajaran dan pembelajaran yang disediakan oleh guru di sekolah. Oleh itu, latihan yang disebabkan lebih fokus kepada guru bandar menyebabkan guru luar bandar tidak mempunyai kemahiran yang sama dalam memahami matlamat dan objektif pendidikan prasekolah. Menyokong dapatan kajian Helburn (1995) bahawa guru-guru yang memperoleh latihan guru yang baik dapat memahami matlamat dan objektif pendidikan prasekolah dengan lebih sempurna jika dibandingkan dengan guru-guru yang tidak mendapat latihan yang berkualiti.

Dari perspektif pentadbir pula menunjukkan bahawa pentadbir luar bandar menyatakan kemudahan infrastruktur dalam program transformasi pendidikan prasekolah lebih tinggi berbanding pentadbir di bandar. Hal ini boleh jadi disebabkan pentadbir di bandar menilai kemudah infrastuktur ruang luar kelas masih belum sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan di sekolah bandar.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Hal ini menunjukkan bahawa guru pengkhususan prasekolah dan bukan prasekolah mempunyai perpektif yang sama terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian awal Rosmah (2013) terhadap pelaksanaan KSPK di sekolah kebangsaan. Hal in disebabkan kerana guru opsyen prasekolah dan guru

bukan opsyen prasekolah mendapatkan latihan yang sama (latihan dalam perkhidmatan) bagi merancang dan menyusun program pendidikan prasekolah. Hal ini menggambarkan bahawa pihak kementerian, Jabatan Pendidikan dan Pejabat Pendidikan Daerah telahpun menjalankan peruntukan latihan yang sama bagi guru prasekolah dengan pengkhususan yang berlainan untuk meningkatkan kemahiran guru prasekolah.

Sungguhpun begitu, dari segi pengetahuan pedagogi, guru pengkhususan/opsyen prasekolah mempunyai pedagogi yang lebih tinggi dan baik berbanding guru bukan pengkhususan/opsyen prasekolah. Dapatan kajian ini sama dengan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastuktur berdasarkan pengkhususan. Sehinggga keperluan akan kemudahan infrastruktur bagi murid prasekolah, guru pengkhususan/opsyen prasekolah lebih mengetahuinya berbanding guru bukan pengkhususan/opsyen prasekolah. Selari dengan pernyataan Smith et al. (2008) bahawa seorang guru yang cekap bukan sahaja menguasai pedagogi pengajaran dan pembelajaran malah bijak bertindak sebagai pengurus dalam aspek kemudahan bilik darjah.

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai penilaian input yang lebih tinggi berbanding dengan guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun dan guru dengan pengalaman lebih dari 8 tahun. Hal ini menunjukkan guru yang kurang berpengalaman (novis) dalam pendidikan prasekolah mempunyai motivasi yang lebih tinggi dalam merancang dan menyusun program transformasi pendidikan prasekolah. Guru novis ialah guru baru yang terlatih dan mula berkhidmat di antara satu hingga tiga tahun, dalam tempoh percubaan dan belum disahkan dalam jawatan. Norasmah et al. (2006) mendefinisikan guru novis sebagai guru sandaran terlatih (GST) yang ditempatkan di sekolah-sekolah kerajaan sama ada rendah mahupun menengah mengikut pekeliling perkhidmatan Kementerian Pelajaran Bil 1/1987. Mohammed Sani (1998) menyenaraikan enam kriteria yang perlu ada pada seseorang guru novis antaranya ialah guru novis mesti mempunyai piawai apabila memasuki alam pekerjaan; dapat menguasai konsep dan berketrampilan dalam mata pelajaran pengkhususan; dapat memahami skop, struktur dan keseimbangan kurikulum keseluruhannya; boleh menunjukkan bahawa perancangan pengajaran dapat dilaksanakan sehingga mencapai kemajuan dalam pembelajaran murid

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

dan boleh mewujud dan mengekalkan suasana kerja yang berfaedah dan bermatlamat. Oleh itu, guru lebih berminat dalam melatih kemahiran bagi pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah.

Justeru itu guru kurang berpengalaman (novis) sentiasa bekerja bersungguh-sungguh setiap masa bagi meningkatkan prestasi kanak-kanak prasekolah. Pelbagai usaha dijalankan oleh guru yang kurang berpengalaman sehingga guru tersebut berupaya untuk meningkatkan kemudahan infrastruktur dan melibatkan ibu bapa dalam mendidik murid prasekolah. Penglibatan ibu bapa dalam program pendidikan prasekolah memudahkan guru untuk melaksanakan pengajaran dengan berkesan. Menyokong dapatan kajian Huntsinger dan Jose (2009) bahawa guru dan pentadbir menyediakan kesempatan bagi ibu bapa untuk terlibat dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Selain itu, penglibatan ibu bapa dalam aktiviti-aktiviti prasekolah dapat menyamakan persepsi antara pentadbir dan para guru mengenai penglibatan ibu bapa dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Dapatan kajian ini turut menunjukkan bahawa pentadbir berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai perspektif yang rendah terhadap kemudahan infrastruktur program transformasi pendidikan prasekolah. Dapatan kajian ini memberikan makna bahawa pentadbir yang kurang berpengalaman lebih menginginkan kemudahan infrastuktur yang lebih baik dalam pendidikan prasekolah. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini tidak selari dengan dapatan kajian terdahulu (Goodlad 1984) berkenaan peringkat permulaan mengajar selepas guru pelatih menamatkan latihan di maktab ataupun universiti. Kajian terdahulu mengatakan pada tahap ini ketahanan guru baru sangat lemah; cuba untuk bertahan; berada dalam keadaan tenggelam timbul; sering mengalami konflik; dan sering guna strategi pengajaran cuba-jaya. Dapatan ini bercanggah kemungkinan disebabkan mod pengajian guru-guru pelatih kini telah ditambah baik iaitu dari peringkat Diploma Perguruan Malaysia (DPM) kepada peringkat Ijazah Sarjana Muda (ISMP) yang mengambil masa selama lima setengah tahun perlu berada di sesuatu institut pendidikan guru.

Terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Ini menunjukkan bahawa guru sarjana muda pendidikan secara keseluruhannya mempunyai perspektif terhadap input program transformasi pendidik prasekolah yang lebih tinggi

berbanding dengan guru dengan jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI dan Diploma perguruan. Hal ini boleh disebabkan kerana guru dengan jenis latihan ikhtiasas sarjana muda pendidikan telah mendaptkan latihan bagi pengajaran murid prasekolah semasa menjalani pengajian. Guru dengan latihan ikhtisas sarjana muda pendidikan mendapatkan maklumat yang lebih banyak berbanding guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI dan Diploma perguruan. Hal ini terbukti dari segi pengetahuan pedagogi guru sarjana muda pendidikan lebih tinggi berbanding dengan guru dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI dan Diploma perguruan. Sama halnya dengan perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastuktur yang menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Pentadbir dengan latihan ikhtisas KPLI/DPLI mempunyai perspektif yang lebih tinggi. Kemahiran dan pengetahuan pedagogi yang yang dimiliki oleh guru sarjana muda pendidikan ini menjadikan guru dapat merancang proses pengajaran dan pembelajaran sesuai dengan keperluan murid prasekolah. Menyokong pendapat Sufean Hussin (2004) bahawa guru-guru yang mengajar digalakkan agar menyambung pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi sehingga guru mempunyai berkemahiran dan berpengetahuan agar dapat melaksanakan kurikulum yang telah disediakan oleh kerajaan. Selain itu, tahap kesediaan yang tinggi boleh menjadikan guru berkeyakinan dan seterusnya menjadi guru yang efisien dalam melaksanakan tugas.

5.3.5 Perbezaan Penilaian Proses Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden Kajian

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Hal ini menunjukkan bahawa guru lelaki dan guru perempuan mempunyai penilaian proses yang sama dalam program transformasi pendidikan prasekolah. Guru lelaki dan guru perempuan mempunyai kemahiran yang sama dalam perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, kemahiran menggunakan bahan bantu mengajar dan guru lelaki dan guru perempuan mempunyai persepktif yang sama terhadap pemantauan yang dijalankan di sekolah. Hal ini boleh disebabkan kerana guru mempunyai kemahiran tidak jauh berbeza dalam proses perancangan dan pelaksaan proses pengajaran dan pembelajaran seperti merancang kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran yang boleh mengalakkan nilai-nilai murni seperti kerjasama, berani serta jujur. Oleh itu, guru memerlukan panduan yang jelas dan kuat bagi menjalankan prinsip tersebut. Marsh (1995)

menyatakan guru-guru memerlukan konsepsi yang jelas dan prinsip yang kukuh untuk dijadikan asas dan garis panduan pelaksanaan usaha meningkatkan mutu pendidikan. Selain itu, penggunaan bahan bantu mengajar guru lelaki dan guru perempuan pun tidak jauh berbeza. Hal ini disebabkan guru lelaki dan guru perempuan mempunyai kemahiran yang sama dalam menggunakan bahan bantu mengajar (BBM) yang sesuai agar kanak-kanak tidak bosan selama proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan. Menyokong dapatan Norliah (2005) yang mendapati kebanyakan guru amat mengutamakan bahan-bahan dalam pengajaran dan pembelajaran secara bertukar-tukar bagi mengelakkan pelajar bosan dan memilih BBM yang sesuai dengan kanak-kanak. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pemantauan yang dijalankan oleh pihak berkenaan juga tidak berbeza. Namun, dari segi perspektif pentadbir menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap pemantauan berdasarkan jantina. Ini menunjukkan pemantauan yang dijalankan bagi pendidikan prasekolah belum memuaskan guru prasekolah. Pentadbir lebih menyatakan bahawa kurangnya pemantauan jemaah nazir dalam pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah.

Terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan lokasi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru bandar mempunyai perspektif yang lebih tinggi berbanding guru luar bandar terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah. Hal ini boleh disebabkan kerana guru-guru di bandar lebih bermotivasi dalam menjalankan tugas sebagai guru prasekolah. Perbezaan motivasi ini boleh jadi disebabkan kerana kemudahan bahan bantu mengajar yang digunakan oleh guru bandar lebih lengkap berbanding guru di luar bandar. Bahan bantu mengajar merupakan alat yang menyokong guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan. Aktiviti rangsangan yang boleh membantu kanak-kanak dalam proses perkembangan intelek melalui aktiviti bermain dengan menggunakan BBM yang besesuaian. Pernyataan ini menyokong pendapat Abd. Halim et al. (1989) menyatakan aktiviti rangsangan yang boleh membantu kanak-kanak dalam proses perkembangan intelek atau kecerdasan kanak-kanak ialah aktiviti bermain dengan menggunakan BBM yang sesuai, bercerita dengan menggunakan buku-buku cerita yang dapat menarik minat murid-murid, membaca kepada murid-murid dan sebagainya. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru di bandar lebih aktif dalam menggunakan bahan bantu mengajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Dari

segi perspektif pentadbir terhadap pemantauan menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif pentadbir terhadap penilaian proses pemantauan berdasarkan lokasi. Hal disebabkan kerana pemantauan yang dijalankan sama ada pendidikan prasekolah di bandar dan di luar bandar ialah hampir sama. Pemantauan yang dijalankan belum maksima dari perspektif pentadbir.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan pengkhususan. Hal ini disebabkan guru prasekolah dan guru bukan prasekolah menggunakan bahan bantu mengajar yang hampir sama iaitu dengan merujuk Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) untuk merancang aktiviti pengajaran mingguan. Guru-guru di sekolah semasa proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan menggunakan kurikulum standard prasekolah yang telah ditetapkan sehingga pengajaran guru tidak jauh berbeza antara guru dengan pengkhususan prasekolah dengan guru bukan pengkhususan prasekolah. Selari dengan pernyataan Palmer dan Zaslow (1990) mengatakan dalam melaksanakan kurikulum prasekolah, semua matlamat pendidikan perlu diberi perhatian dan aktiviti-aktiviti yang disediakan hendaklah dipelbagaikan dan memberi peluang yang banyak kepada kanak-kanak untuk pembelajaran. Asas kurikulum inilah menjadikan kesamaan penilaian input yang sama dalam kalangan guru berdasarkan pengkhususan. Selain itu, dapatan kajian menunjukkan guru dengan pengkhususan prasekolah mempunyai perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lebih tinggi berbanding dengan guru bukan prasekolah. Hal ini boleh jadi disebabkan kerana guru prasekolah telah mendapatkan maklumat yang lebih banyak berkaitan dengan perancangan dan pelaksaan pengajaran semasa menjalani pengajian sesuai dengan bidang prassekolah. Sehingga guru prasekolah lebih merancang pengajaran yang berasaskan kepada teori, falsafah, matlamat dan objektif program pendidikan prasekolah. Menyokong pendapat Morrison (1995) bahawa satu pengajaran dan pembelajaran yang baik adalah pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan teori, falsafah, matlamat dan objektif sesuatu program. Dari segi perspektif pentadbir terhadap pemantauan berdasarkan pengkhususan pula menunjukkan bahawa pentadbir dengan pengkhususan prasekolah mempunyai persepktif yang lebih tinggi. Dapatan ini menunjukkan bahawa pentadbir prasekolah menilai pemantauan yang dijalankan sudah bersesuaian tetapi masih perlu peningkatan pemantauan yang dijalankan terutama dari segi kurikulum sekolah.

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Secara keseluruhannya menunjukkan bahawa guru dengan pengalaman 1 hinggga 3 tahun mempunyai penilaian proses yang lebih tinggi berbanding dengan guru berpengalaman 4 hingga 7 tahun dan lebih dari 8 tahun. Salah satu penyebab guru yang berpengalaman 1 hinggga 3 tahun mempunyai penilaian proses yang lebih tinggi ialah kerana guru kurang pengalaman (novis) mempunyai motivasi yang lebih tinggi berbanding guru yang telah berpengalaman. Guru baru lebih menggalakkan penggunakan bahan bantu mengajar yang pelbagai bagi mengelakkan pelajar bosan dalam belajar. Selain itu, guru baru mempunyai perspektif bahawa pemantauan yang dijalankan sudah memuaskan. Hal ini disebabkan kerana pengalaman guru baru yang kurang sehingga guru baru tidak mengetahui aspek-aspek pemantauan yang lebih diperlukan bagi pendidikan prasekolah. Sehingga dalam dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru yang sudah berpengalaman kurang puas terhadap pemantauan yang dijalankan. Salah satu penyebab kurangnya penilaian proses pemantauan ini ialah matlamat dan objektif penyeliaan itu difahami sehingga proses pemantauan yang dilaksanakan tidak harmoni. Menyokong pernyataan Ayob (2004) bahawa matlamat dan objektif penyeliaan itu perlu difahami, maka proses penyeliaan, pemantauan dan pencerapan dapat dilaksanakan dalam keadaan yang harmoni. Dari segi perspektif pentadbir terhadap pemantauan pula menunjukkan bahawa pentadbir dengan pengalaman 1 hingga 3 tahun menilai bahawa pemantauan yang dijalankan masih kurang. Usaha untuk membina guru prasekolah masih kurang dijalankan. Selain itu, kurangnya panggilan pentadbir untuk menghadiri kursus bagi memantapkan pelaksanaan kurikulum prasekolah juga menjadi faktor mengapa proses pemantauan masih pada tahap sederhana.

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Guru dengan jenis latihan ikhitisas sarjana muda pendidikan mempunyai perspektif yang lebih tinggi terhadap bahan bantu mengajar. Ini menunjukkan bahawa guru dengan jenis latihan ikhitisas mempunyai kemahiran dalam menggunakan bahan bantu mengajar yang disesuaikan dengan keperluan murid prasekolah. Kemahiran guru ini boleh jadi disebabkan pengetahuan diperoleh semasa pengajian yang dijalankan. Sungguhpun begitu, dari segi perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran tidak terdapat berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Hal ini bermakna bahawa guru telahpun dibekalkan dengan

kemahiran dalam perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran baik sama ada semasa pengajian yang dijalankan ataupun boleh jadi disebabkan latihan yang diberikan oleh KPM, JPN dan PPD. Selari dengan pernyataan Siti Hawa (1986) menyenaraikan dua faktor penting yang perlu diambilkira ialah latihan dan perkembangan profesional serta khidmat sokongan. Latihan dan perkembangan profesional yang meliputi latihan pra-perkhidmatan serta latihan dalam perkhidmatan penting bagi membolehkan guru melaksanakan perancangan sepertimana yang diharapkan. Dari segi perspektif pentadbir terhadap pemantauan pula menunjukkan bahawa pentadbir dengan jenis latihan ikhtisas sarjana muda mempunyai penilaian yang rendah terhadap pemantauan yang dijalankan.

5.3.6 Perbezaan Penilaian Produk Program Transformasi Pendidikan Prasekolah Berdasarkan Demografi Responden Kajian

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan persepsi guru terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan jantina. Dapatan ini menunjukkan bahawa guru lelaki dan guru perempuan menunjukkan penilaian yang sama terhadap produk yang dihasilkan. Secara keseluruhan menunjukkan bahawa penilaian produk berada pada tahap tinggi. Sungguhpun begitu, dari segi penilaian produk kognitif dan afektif antara guru lelaki dan guru perempuan berada pada tahap sederhana. Kesamaan penilaian produk guru berdasarkan jantina boleh jadi disebabkan guru lelaki dan guru perempuan mengajar murid yang sama. Sehingga produk yang dihasilkan ialah sama.Dalam usaha untuk meningkatkan produk dari segi kognitif kanak-kanak memerlukan kemahiran guru seperti bahasa yang diajar, objektif pengajaran dan bahan bantu mengajar yang sesuai bagi keperluan murid. Selari dengan Abdul Aziz (2000) menyatakan bahawa dalam melaksanakan aspek pengajaran dan pembelajaran perkembangan mental dan bahasa kanak-kanak, persediaan guru adalah penting. Guru perlu membuat persediaan tentang beberapa perkara iaitu kemahiran atau aspek bahasa yang ingin diajar, objektif pengajaran, bahan atau alat bantuan mengajar yang perlu digunakan serta langkah-langkah penting yang perlu diambil dalam pengajaran tersebut.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan lokasi. Ini menunjukkan bahawa produk yang dihasilkan tidak jauh berbeza antara bandar dan luar bandar. Hal ini

disebabkan guru bandar dan guru luar bandar menggunakan kandungan perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang sama. Sehingga produk yang dihasilkan tidak berbeza jauh. Antara perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran pendidikan transformasi pendidikan prasekolah oleh guru dengan melakukan pengawalan tingkah laku dan emosi dalam pengajaran dan pembelajaran sehinga dapat memberikan kanak-kanak keyakinan untuk meneroka alam di sekeliling mereka. Menyokong pernyataan Koralek (1999) bahawa pengawalan diri merangkumi pengawalan emosi, gerak hati dan tingkah laku.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengkhususan. Dapatan ini menunjukkan bahawa guru yang mempunyai pengkhususan prasekolah dan bukan prasekolah mempunyai perspektif yang sama terhadap penilaian produk. Hal ini boleh disebabkan kerana guru mempunyai input yang hampir sama terutamanya dari segi pengetahuan pedagogi, latihan guru, kemudahan infratsruktur yang digunakan serta mempunyai motivasi yang sama. Input yang dimiliki oleh guru ini menjadikan guru mampu membimbing kanak-kanak membina kawalan diri dengan menggunakan teknik bimbingan yang positif, menentukan tuju hala kanak-kanak kepada aktiviti-aktiviti yang boleh diterima dan menentukan had-had. Morrison (1995) menyatakan bahawa program yang dirancang bagi pendidikan prasekolah kebanyakannya merancang objektif dan matlamat mental ataupun kognitif ini dengan menyediakan persekitaran dan aktiviti yang membolehkan kanak-kanak belajar membina kemahiran yang diperlukan seperti membina skema, klasifikasi, konsep ruang, wang dan masa.

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan pengalaman. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru yang berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai penilaian produk yang lebih tinggi. Hal ini kerana guru yang berpengalaman 1 hingga 3 tahun mempunyai pendekatan pengajaran dari segi penggunaan bahan bantu mengajaran yang lebih baik berbanding dengan guru yang berpengalaman 4 hingga 7 tahun dan guru yang berpengalaman mengajar lebih dari 8 tahun. Daripada dapatan kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan bahan bantu mengajar yang sesuai memberikan kesan terhadap kognitif dan afektif murid prasekolah. Manakala penilaian produk guru terhadap

psikomotor murid tidak berbeza. Hal ini mengambarkan walaupun terdapat perbezaan yang signifikan perancangan dan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran program transformasi pendidikan prasekolah berdasarkan kaum, namun produk dari aspek psikomotor yang dihasilkan tidak berbeza secara signifikan. Hal ini menunjukkan bahawa perancangan dan pelaksanaan PdP tidak mempengaruhi psikomotor murid. Perkara ini boleh jadi disebabkan guru menggunakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2010) sebagai program pendidikan prasekolah dengan melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan, kemahiran dan nilai-nilai murni yang diperlukan dalam kehidupan seharian.

Terdapat perbezaan yang signifikan penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah dari perspektif guru berdasarkan jenis latihan ikhtisas. Dapatan kajian menunjukkkan bahawa perspektif guru dengan jenis latihan ikhtisas lebih tinggi berbanding guru dengan jenis latihan ikhtisas diploma perguruan dan sarjana muda pendidikan terhadap penilaian produk program transformasi pendidikan prasekolah. Sungguhpun begitu, tidak terdapat perbezaan penilaian afektif, kognitif dan psikomotor antara guru jenis latihan ikhtisas KPLI/DPLI dengan guru sarjana muda pendidikan. Dapatan ini menunjukkan bahawa jenis latihan KPLI/DPLI dan sarjana muda pendidikan mempunyai kandungan kursus yang hampir sama dalam menghasilkan guru yang berkemahiran dalam pengajaran dan pembelajaran murid prasekolah. Salah satunya ialah dari segi penggunaan bahan bantu mengajar. Guru prasekolah telah dibekalkan tentang penggunaan bahan bantu mengajar yang disesuaikan dengan keperluan murid. Dapatan kajian ini menyokong pernyataan Abd. Halim et al. (1989) aktiviti rangsangan yang boleh membantu kanak-kanak dalam proses perkembangan intelek atau kecerdasan kanak-kanak ialah aktiviti bermain dengan menggunakan BBM yang sesuai. Selain itu dapatan kajian turut menyokong pernyataan Kamisah (2005) yang menyatakan guru merupakan pelaksana yang bertanggungjawab menjadikan pembelajaran sebagai satu aktiviti yang menyeronokkan dan berkesan dengan menggunakan pelbagai bahan yang interaktif dan merangsang proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini akan mampu membantu meningkatkan proses perkembangan kanak-kanak dalam semua domain kerana mengikut Teori Sistem perkembangan kanak-kanak adalah konstruktif dan berterusan.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

5.3.7 Hubungan dan Sumbangan Penilaian Input, Penilaian Proses dan Penilaian Produk Dalam Program Transformasi Pendidikan Prasekolah

Dapatan kajian menunjukkan terhadap hubungan yang signifikan perspektif guru terhadap penilaian input dengan penilaian proses program transformasi pendidikan prasekolah. Setiap dimensi dalam penilaian input mempunyai kekuatan hubungan lemah dan sederhana terhadap penilaian proses. Hal ini boleh jadi disebabkan input yang dimiliki oleh guru seperti motivasi, pengetahuan pedagogi guru, penglibatan ibu bapa dan kursus latihan dalam perkhidmatan merupakan sebagai asas pembentuk proses yang digunakan oleh guru dalam menggunakan perancangan, penggunaan bahan bantu mengajar dan penilaian pemantauan. Dapatan kajian ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Norliah (2005) bahawa amalan guru dalam pengajaran dan pembelajaran prasekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan elemen guru, prosedur dan bahan bantu mengajar. Dapatan kajian ini lebih mengukuhkan bahawa kemahiran yang dimiliki guru dalam menginovasi kreativiti yang dimiliki merupakan kunci kepada kejayaan dan keberkesanan perancangan dan pelaksanaan program. Pentadbir sebagai pengurus dan pemimpin organisasi pendidikan perlu mempunyai prinsip yang betul terhadap usaha memberi motivasi. Guru atau staf yang mahir dan mempunyai motivasi yang tinggi perlu diberi pengiktirafan dan autoriti dalam tugas-tugas tertentu dan menyediakan tugas yang lebih mencabar. Antara kemahiran yang dimiliki oleh guru ialah pengetahuan yang luas, motivasi yang tinggi dan penambahbaikan terhadap pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan. Menyokong pernyataan Ayob (2004) bahawa kemahiran merupakan faktor penting pada peringkat pelaksanaan program transformasi pendidikan.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pemantauan dan bahan bantu mengajar (BBM) mempunyai hubungan yang cukup kuat bagi menghasilkan produk yang baik dan berkualiti. Pemantauan dapat dijalankan dengan baik apabila matlamat dan objektif penyeliaan difahami dengan baik. Hallinger dan Murphy (1985) telah membahagikan frasa kepemimpinan pengajaran kepada tiga bahagian yang utama iaitu pentakrifan matlamat sekolah; pengurusan program pengajaran dan pemupukan iklim sekolah. Pentadbir perlu tahu apakah elemen-elemen yang terlibat di dalam proses ini. Salah-satu daripadanya adalah menjelaskan matlamat kepada semua warga sekolah supaya mereka bersama-sama menggembeleng tenaga mendokong dan menghayati keseluruhan wawasan, tujuan dan objektif persekolahan/program dan rancangan pembangunannya. Matlamat sekolah dan

program yang jelas boleh mempengaruhi proses pengajaran dan pembelajaran manakala guru dapat melaksanakan semua aktiviti yang telah dirancang. Indikator yang menggambarkan pentadbir telah menjelaskan matlamat sekolah ataupun program ialah pentadbir telah berkomunikasi dua hala dengan staf, murid dan ibu bapa. Demi memastikan matlamat sekolah dan program diterjemahkan di dalam proses pendidikan dalam kelas, pentadbir perlu mampu mengurus program pengajaran khususnya menjalankan pemantauan, pencerapan dan penilaian. Selain itu, pemantauan yang dijalankan merupakan salah satu faktor yang signifikan kepada peningkatan kualiti produk yang dihasilkan.

Antara pemantauan yang boleh ditekankan ialah dari segi pelaksanaan program yang baik dengan berusaha untuk menyediakan persekitaran pembelajaran yang merangsang serta bahan-bahan pembelajaran yang mencukupi dan aktiviti yang mencabar terhadap kanak-kanak untuk membolehkan mereka menggunakan motor kasar dan motor halus dengan optima. Selari dengan pernyataan Namara (1998) bahawa jika matlamat dan objektif penyeliaan itu difahami, maka proses penyeliaan, pemantauan dan pencerapan dapat dilaksanakan dalam keadaan yang harmoni. Produk terhasil berkualiti apabila mempunyai matlamat yang dapat menyediakan program dengan persekitaran yang selamat dan merangsang perkembangan dari segi aspek fizikal, emosi, sosial, estetika, kecerdasan dan bahasa bagi setiap kanak-kanak. Untuk itu, guru perlu membantu kanak-kanak mencapai perkembangan dan penyuburan yang maksima (Nor Hashimah & Yahya 2003).

Banyak kajian menyenaraikan bahan bantu mengajar (BBM) merupakan salah satu elemen yang dapat merangsang kanak-kanak dalam proses perkembangan mental/intelek atau kecerdasan. Bagi seseorang individu untuk mengetahui sesuatu, ia melibatkan dua proses. Pertama proses pemerhatian yang menggunakan deria sentuhan, penglihatan dan deria bau dan kedua proses berfikir atau proses penaakulan. Penaakulan ialah deria dalaman yang mana manusia dapat diajar untuk membuat penaakulan yang betul melalui pengalaman yang diamalkan. Pengetahuan dan pengamalan yang dikumpul melalui deria luar akan dianalisis oleh deria dalaman untuk memberi maksud dan justifikasi. Dalam usaha untuk membantu proses penaakulan kanak-kanak, aktiviti pengajaran dan pembelajaran haruslah disertakan dengan dengan alat bantu mengajar. Berdasarkan konstruk kajian dalam elemen penilaian produk, perkembangan kanak-kanak dalam domain kognitif iaitu awal sains dan teknologi dan bahasa amat menekankan kemahiran memerhati

yang dibina dalam diri kanak-kanak bagi memperoleh sebanyak mungkin maklumat dari persekitaran (Delargey 2001). Berdasarkan pernyataan ini kaedah bermain, inkuiri penemuan dan projek dijalankan di prasekolah bagi meningkatkan penglibatan deria semasa interaksi dan manipulasi peralatan dan bahan. Pembelajaran akan berlaku apabila kesimpulan dijanakan dari aktiviti yang dijalankan berdasarkan kaedah tersebut (Delargey 2001 dan Rollnick et al. 2001). Andaian pengkaji ini selari dengan teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang melihat pembangunan kognisi seorang kanak-kanak dapat ditingkatkan melalui interaksi sosial dengan orang yang lebih dewasa dan juga rakan sebaya. Mengikut teori ini juga, penbangunan kognisi ini akan dapat ditingkatkan lagi dengan menggunakan alat psikologi dan alat teknologi yang sesuai. Kedua-dua alat ini akan bertindak sebagai medium untuk kanak-kanak mencapai pembelajaran pada peringkat yang lebih tinggi; iaitu bergerak dari suatu zon perkembangan proksimal (ZPD) ke suatu zon perkembangan proksimal yang lebih tinggi (Carter, Westbrook & Thompkins 1999). Peralatan psikologi adalah seperti bahasa dan matematik. Manakala peralatan teknikal pula adalah seperti alatan dan radas. Mengikut teori ini, peralatan psikologi merupakan alat dalaman yang bertanggungjawab mengawal fungsi mental yang lebih tinggi, manakala peralatan teknikal digunakan untuk mengawal dunia luar ataupun fizikal. Walaupun peralatan teknikal berada di luar, namun interaksi peralatan ini dengan peralatan psikologi akan akhirnya mengubah pemikiran dan membawa ke arah pembelajaran yang lebih tinggi. Oleh yang demikian, pengalaman kanak-kanak melalui kaedah bermain, inkuiri penemuan dan projek dapat menggabungkan kedua-dua peralatan teknikal dan psikologi.

Kreativiti juga boleh dikira sebagai satu kecerdasan. Gardner (1978) menganggapnya sebagai salah satu daripada 'multiple intelligences' yang meliputi pelbagai fungsi otak. Kreativiti adalah aspek penting dalam fungsi kognitif (Gardner 1993). Aspek kreatif otak ini boleh membantu menerang dan menterjemahkankan konsep-konsep abstrak dengan melibatkan kemahiran-kemahiran seperti ingin tahu, penerokaan, penciptaan, kekaguman dan minat. Semua kualiti ini ada pada kanak-kanak. Pembelajaran bagi kanak-kanak adalah satu proses yang aktif dan melibatkan membuat keputusan. Mereka perlu diberi ruang, peluang dan masa untuk meneroka dan mencuba idea dengan cara mereka sendiri dan bahan bantu mengajar serta bahan bantu belajar yang disediakan guru adalah perantaranya. Kanak-kanak kreatif menggunakan kemahiran yang ada dengan berkesan di samping menggunakan intelek untuk menjana idea melalui proses imaginasi, konsepsi dan

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

ekspresi idea-idea. Dalam melalui peringkat perkembangan ini, kanak-kanak mempelajari juga tentang diri mereka melalui ekspresi yang dijelmakan atau dihasilkan. Guru pelaksana kurikulum perlu dan seharusnya menggalakkan keunikan dan keaslian idea kanak-kanak supaya mereka tidak beranggapan bahawa mereka perlu 'meniru' dan mempunyai idea yang sama dengan rakan-rakan mereka. Justeru, sebagai guru perlu menyediakan ruang, peluang dan masa bagi kanak-kanak meneroka dan menghasilkan idea-idea mengikut cara mereka sendiri. Bahan bantu perlu mencukupi, sesuai, selamat dan pelbagai. Kebebasan kanak-kanak memilih bahan akan membantu kanak-kanak belajar berdikari dan bertanggungjawab terhadap proses pembelajaran mereka di samping meningkatkan keupayaan minda mereka. Apabila kanak-kanak boleh derdikari, guru akan mempunyai banyak masa untuk memantau dan memerhati tingkahlaku kanak-kanak dan mengesan perkembangan mereka dalam pelbagai domain/aspek.

Pelaksanaan aktiviti bermain dengan menggunakan BBM yang sesuai adalah merupakan cara biasa kanak-kanak belajar dan melahirkan idea. Pelbagai bentuk permainan yang ada memberi peluang kepada kanak-kanak untuk memperkembang kemahiran dan pemahaman tentang pelbagai aspek pembelajaran seperti bahasa dan awal matematik. Dengan bermain kanak-kanak boleh terlibat dengan cara mereka sendiri, menginterpretasi tugas dan memberi peluang kepada mereka untuk mencuba langkah-langkah yang mereka boleh fikirkan tanpa batasan atau had yang ditetapkan oleh guru. Bermain dengan bahan yang sesuai juga merupakan cara kanak-kanak belajar spontan – bagaimana untuk hidup positif, gembira dan aman. Dapatan kajian ini mampu menyokong pernyataan Halim et al. (1989) yang menyatakan penggunaan bahan bantu mengajar yang sesuai dapat merangsang perkembangan mental kanak-kanak.

5.3.8 Masalah dan Cadangan Guru serta Pentadbir dalam Pelaksanaan Program Transformasi Pendidikan Prasekolah KPM

Dapatan kajian yang dianalisis dengan menggunakan Nvivo8 menunjukkan bahawa antara masalah-masalah guru dan pentaddir dalam pengurusan pelaksanaan program transformasi prasekolah iaitu dari pengurusan seperti bilangan murid yang ramai, nisbah guru yang tidak sesuai dengan bilangan murid, kemudahan infrastruktur yang belum maksima, masalah kewangan sekolah, masalah penglibatan staf, masalah dalam pengawalan murid, kurangnya penglibatan pentadbir dan kekangan masa. Masalah-masalah ini menggambarkan bahawa

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

guru-guru prasekolah mempunyai masalah dari segi kemudahan infrastruktur dan pemantauan yang dijalankan oleh pihak pentadbir sekolah, JPN, PPD dan KPM. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa perspektif pentadbir terhadap kemudahan infrastruktur program pendidikan prasekolah adalah lebih tinggi daripada perspektif guru. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kurang penglibatan dan kerjasama antara pentadbir dan guru dalam program transformasi pendidikan prasekolah. Hal ini ditunjukkan dengan pernyataan bahawa pentadbir mempunyai kekangan masa dalam menjalankan pemantauan bagi keperluan guru dan murid. Kesan dari kurangnya pemantauan yang dijalankan, pentadbir tidak mengetahui secara lebih terperinci tentang keperluan guru dan murid dalam menjalankan pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah. Dapatan kajian ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Hussin (2006) yang mendapati bahawa perspektif pentadbir terhadap perancangan, pelaksanaan, dan hasil program pembelajaran kontekstual adalah lebih tinggi daripada perspektif guru.

Cadangan-cadangan yang diberikan oleh guru dan pentadbir bagi mengurangkan masalah-masalah dalam pendidikan prasekolah adalah hampir sama. Antaranya adalah peningkatan kemudahan infrastruktur, kursus profesionalisme bagi guru dan pentadbir, penambahan bilangan guru dan mengadakan lawatan penandaras dalam dan luar negeri. Cadangan ini selari dengan dapatan kajian Muhamad (1993) mengenai kursus atau latihan boleh membantu guru dan pentadbir menjadi seimbang dan pengetahuan yang diperoleh membolehkan mereka bertugas lebih sempurna dan cemerlang berbanding dengan mereka yang tidak pernah berkursus. Selain itu, menghadiri kursus dalam kalangan guru juga adalah sebagai memenuhi keperluan pentadbir.

5.4 IMPLIKASI KAJIAN

Kajian ini memberikan implikasi kepada pihak-pihak yang berkenaan dalam pendidikan prasekolah KPM. Huraian implikasi kajian dipaparkan secara terperinci mengikut setiap pihak yang terlibat dalam pendidikan prasekolah seperti berikut.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

5.4.1 Implikasi Kajian Terhadap Guru Prasekolah

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap penilaian input dari segi kemudahan infrastruktur dan penglibatan ibu bapa merupakan penilaian input yang paling rendah. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pihak guru perlu berusaha untuk meningkatkan penglibatan ibu bapa dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid di sekolah. Guru perlu sentiasa melakukan interaksi sama ada secara bersemuka, menggunakan teknologi ICT mahupun secara sebaran *newsletter* umpamanya dengan ibu bapa murid sehingga terhasil satu hubungan yang dapat membantu meningkatkan kualiti pengajaran murid. Dalam hal penggunaan bahan bantu mengajar, guru perlu memberikan inovasi yang sesuai untuk meningkatkan kualiti pengajaran yang dijalankan. Selain itu, dapatan kajian menunjukkan bahawa motivasi guru merupakan penyumbang yang paling tinggi terhadap peningkatan proses yang djalankan oleh guru. Motivasi merupakan sesuatu yang memberi tenaga, mengarah dan dapat mengekalkan tingkah laku seseorang yang boleh menyebabkan individu bergerak, mengarah mereka ke suatu arah tertentu dan membuatkan mereka terus bergerak (Ormrod, 2000) dan ini selari dengan teori motivasi intrinsik yang mengatakan manusia dilahirkan dengan kecenderungan untuk memperkembangkan kemahiran dan melibatkan diri dalam aktiviti pembelajaran. Hal ini mengambarkan bahawa guru perlu mempertahan motivasi yang dimiliki dalam usaha meningkatkan penggunaan bahan bantu mengajar (BBM) dalam proses pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah. Dalam aspek penilaian input mendapati bahawa guru meletakkan keutamaan berdasarkan nilai min kepada aspek penglibatan ibu bapa. Ibu bapa merupakan individu yang perlu memastikan kanak-kanak stabil emosinya, cukup keperluan fisiologinya dan sentiasa merangsang perkembangan asas sebelum anak ke sekolah. Oleh itu, kerjasama antara guru dan ibu bapa perlu digalakkan bagi menyokong segala aktiviti yang dirancang oleh pihak sekolah demi kemaslahatan kanak-kanak.

5.4.2 Implikasi Kajian Terhadap Pentadbir Sekolah

Perkataan *transform* antaranya bermakna mengubah sifat-sifat. Pemimpin transformasi ialah orang yang mampu mengubah sifat-sifat negatif orang bawahannya menjadi sifat-sifat positif. Ainon dan Abdullah (2011) menyatakan falsafah di sebalik teori kepimpinan transformasi adalah dengan mengubah sifat-sifat dan cara berfikir individu yang dipimpin. Hal ini sekaligus dapat menghasilkan perubahan pada budaya organisasi yang dipimpin.

Kajian ini menunjukkan bahawa adanya pencanggahan terhadap penilaian yang diberikan oleh guru dengan pentadbir terhadap proses transformasi pendidikan prasekolah. Dapatan kajian menunjukkan penilaian pentadbir adalah lebih tinggi dari guru. Hal ini menunjukkan bahawa terdapat kelompangan kefahaman antara kedua-dua kumpulan yang terlibat. Untuk itu pihak pentabdir perlu menekankan dasar kerjasama dan sifat saling menyokong antara ahli yang ada di dalam sekolah. Kerjasama ini berbentuk penyeliaan yang mempunyai matlamat yang jelas ataupun pengawalan terhadap keperluan guru dan murid dalam pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan di sekolah. Selain itu, pihak pentadbir perlu mempertimbangkan dalam usaha menghadiri semua kursus yang dijalankan oleh pihak atasan di KPM sama ada Bahagian Pendidikan Guru (BPG), Bahagian Pembangunan Kurikulum, Unit Prasekolah Bahagian Sekolah Harian dan sebagainya, begitu juga Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah ataupun Bahagian Pendidikan Guru (BPG). Guru prasekolah tidak digalakkan untuk mengganti kehadiran pentadbir sekolah sebagai wakil pentadbir. Keunikan pengurusan pentadbiran program prasekolah perlu diambil tahu oleh pentadbir sendiri dari sumber pertama, agar pemahamannya jelas dan pengamalannya seragam seluruh Malaysia. Pentadbir perlu tahu bahawa untuk mengurus sesebuah organisasi dengan baik seperti sekolah, mereka perlu perancangan yang berkesan meliputi pengenal pastian matlamat organisasi, mengukuhkan strategi untuk mencapai matlamat dan membina stuktur organisasi untuk memastikan personel yang perlu menjalankan tindakan setiap aktiviti yang dirancang.

5.4.3 Implikasi Kajian Terhadap Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)

Dapatan kajian menunjukkan bahawa pemantauan yang dijalankan merupakan penyumbang terbesar bagi peningkatan produk yang dihasilkan dari pendidikan prasekolah. Pihak Kementerian Pendidikan (KPM) perlu berusaha untuk melakukan pemantauan yang lebih kerap dan menyeluruh bagi mengawal kualiti program transformasi pendidikan prasekolah. Selain penyediaan kurikulum transformasi yang digunakan perlu lebih mudah difahami, mesra pengguna dan berpegang kepada aspek perkembangan kanak-kanak pihak, kementerian juga perlu memantau penglibatan ibu bapa murid. Pihak Kementerian Pendidikan boleh menjalin kerjasama dengan membina suatu modul khas dan khusus untuk ibu bapa mahupun waris. Pemahaman tentang falsafah *partnership* dengan keluarga kanak-

kanak, penglibatan secara konsisten dan impak kerjasama perlu diselaras dan dihebahkan kepada waris.

KPM boleh memikirkan pembinaan satu 'modul penglibatan ibu bapa yang menyeluruh dari segi fizikal, pemakanan, kesihatan, sosial, emosi dan akademik' dengan mengambil kira aspek-aspek tugas yang dapat membantu ibu bapa memainkan peranan mereka di usia kanak-kanak 4 – 6 tahun. Oleh itu, akan terdapat kesinambungan usaha antara guru di sekolah dengan ibu bapa di rumah dalam proses membentuk perkembangan anak-anak.

Selain itu, pihak kementerian perlu mengadakan kursus professional bagi peringkat guru dan pentadbir sehinga terbentuk kerjasama yang baik antara guru dan pentadbir dalam usaha untuk meningkatkan kualiti program transformasi pendidikan prasekolah dan mempunyai matlamat yang sama. Kursus peningkatan profesionalisme yang dijalankan secara berterusan adalah perlu bagi melengkapkan guru supaya mampu melaksanakan tugasnya dengan cemerlang. Bagi guru yang mahir, mereka boleh dilantik menjadi jurulatih, bagi guru yang baru, mereka boleh menjadi peserta. Manakala untuk mendapatkan input-input baru, kaedah-kaedah lain seperti lawatan penandaras dalam dan luar negeri boleh dicadangkan.

5.5 CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan maka pengkaji mengemukakan bebarapa kajian lanjutan seperti berikut:

1. Kajian ini hanya meneroka status perancangan, pelaksanaan dan produk program prasekolah KPM secara tinjauan menggunapakai Model Penilaian Stufflebeam (1971) yang mengambilkira komponen input, proses dan produk. Adalah dicadangkan agar penilaian terhadap program ini untuk tahun-tahun berikutnya menggunapakai Model Penilaian Stufflebeam (2002) kerana Model Penilaian CIPP ini adalah suatu rangka kerja yang menyeluruh untuk membimbing proses penilaian program yang lebih menyeluruh. Kajian lanjutan yang menggunapakai Model

Penilaian Stufflebeam yang terkini iaitu yang meliputi penilaian konteks, input, proses, impak (*impact)*, keberkesanan (*effectiveness)*, menilai sejauh mana program telah (atau boleh) berjaya disesuaikan dan dilaksanakan di tempat lain (*transportability)*, kesinambungan *(sustainability)*, penilaian pematuhan terhadap standard berkaitan penilaian (*metaevaluation)* dan laporan akhir program yang menyatukan penemuan-penemuan evaluasi untuk memberi maklumat lengkap kepada khalayak tentang apa yang dilakukan, telah dilakukan, dan dicapai, apa pelajaran yang dipelajari, dan penilaian *bottom-line* program (*the final synthesis report)* ini diharap dapat membuat penilaian yang lebih konseptual, menggunapakai prinsip-prinsip hipotetis, pragmatik dan lebih beretika.

2. Dalam aspek penilaian input program pendidikan yang dikaji, pengkaji hanya melihat faktor latihan guru, pengetahuan pedagogi guru, kemudahan infrastruktur, motivasi dan penglibatan ibu bapa. Dari segi penilaian proses pula iaitu dari segi perancangan dan pelaksanaan PdP, bahan bantu mengajar dan pemantauan. Manakala penilaian produk pula iaitu dari segi kognitif, afektif dan psikomotor. Pengkaji mencadangkan agar dalam kajian selanjutnya, diambilkira faktor-faktor lain yang signifikan dan mampu mempengaruhi kualiti program transformasi pendidikan prasekolah.

3. Kajian dijalankan hanya difokuskan kepada guru dan pentadbir sahaja. Kajian seterusnya dicadangkan untuk melibatkan pelbagai pihak seperti ibu bapa dan kementerian pelajaran bagi mendapatkan maklumat yang lebih terperinci dalam usaha untuk meningkatkan kualiti pendidikan prasekolah. Kajian dari segi pentadbir pula hanya difokuskan kepada penilaian input dan penilaian proses. Penilaian input dari segi kemuadahan infrastruktur. Manakala penilaian proses pula dari segi pamantauan. Diharapkan kajian seterusnya dijalankan bagi mengkaji aspek yang sama antara guru dan pentadbir sehingga dapatan boleh dibincangkan dengan lebih mendalam bagi menggambarkan keperluan guru dan pentadbir dalam pendidikan prasekolah.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

4. Kajian penilaian program untuk setiap tahap program pendidikan yang terdapat di dalam sistem pendidikan kebangsaan perlu dijalankan dari semasa ke semasa. Hal ini supaya segala masalah yang dihadapi untuk setiap tahap dapat dikesan dan diperbaiki dengan kadar yang segera tanpa perlu menunggu sehingga murid tersebut selesai menghadapi sesuatu peperiksaan atau penilaian besar. Kajian ini tidak sahaja difokuskan pada pendidikan prasekolah, tetapi juga bagi mengkaji perkembangan kanak-kanak ke peringkat yang lebih tinggi sehingga dapat megetahui pola didikan kanak-kanak yang sesuai digunakan bagi mempersiapkan kanak-kanak dengan kualiti kematangan diri dalam menghadapi cabaran kehidupan masa kini.

5.6 PENUTUP

Kini kepentingan pendidikan prasekolah KPM tiada bezanya dengan tahap pendidikan lain yang terdapat dalam sistem pendidikan kebangsaan di Malaysia. Kejayaan tahap pendidikan inilah yang akan menentukan kejayaan tahap-tahap pendidikan yang lain yang terdapat di dalam sistem pendidkan negara. Justeru, demi mengelakkan kegagalan di peringkat akhir persekolahan dan memastikan kualiti pendidikan terpelihara, maka pentadbir, para guru, ibu bapa dan pihak-pihak lain yang terlibat sama ada secara langsung ataupun tidak langsung perlu memikirkan semula tahap penglibatan dan kualiti peranan masing-masing secara lebih proaktif. Guru dan pentabdir perlu melibatkan diri dengan bekerjasama satu sama lain dalam usaha untuk meningkatkan keberkesanan kualiti pendidikan prasekolah. Pemantauan dari pihak kementerian tidak boleh dilepas pandang bagi mengawal pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan bagi pendidikan prasekolah. Penglibatan ibu bapa perlu diambilkira dalam mendidik kanak-kanak sehingga mampu mengawal kecerdasan emosi kanak-kanak sehingga kanak-kanak mampu mempersiapkan diri bagi kehidupan seterusnya.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

RUJUKAN

Abdul Shukor Abdullah. 1998. Fokus pengurusan pendidikan Ketua Pengarah Pendidikan Malaysia. http://www.geocitiea.com/athens/parthenon/4926/10Fokus KPPM.htm [10 Okt.2002].

Abdul Shukor Abdullah. 1995. Membina sekolah berkesan aplikasi dasar. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Sekolah Efektif. Institut Aminudin Baki.

Abd. Aziz Abd. Talib. 2000. *Pedagogi Bahasa Melayu*. Utusan Publications & Distributors.

Abdul Manan Mohamed Zain. 2002. Pengurusan kurikulum yang berkesan di kalangan ketua panitia mata pelajaran : Satu kajian di sekolah-sekolah menengah daerah Kuala Langat, Selangor. Kertas projek sarjana pendidikan. UKM. Bangi.

Abdul Razaq Ahmad. 2008. Penilaian peserta terhadap program pendidikan dewasa anjuran KEMAS. Tesis Ph.D. Fakulti Pendidikan. Universiti Malaya.

Abulhasan M. Sadeq & A. Khaliq Ahmad. 1996. *Quality Management: Islamic Perspective.* Kuala Lumpur: Leeds Publication.

Abu Bakar Nordin. 1986. *Asas penilaian pendidikan.* Kuala Lumpur: Heinemenn (M) Sdn. Bhd.

Abu Bakar Nordin. 1994. *Reformasi pendidikan dalam menghadapi cabaran 2020*. Kuala Lumpur: Cetaktama Press.

Abd. Halim Abd. Jalil; N. Puspavali; Sabariah Abd. Rahman; Surina Sangari dan Ong Soi Wah. Nov. 1989. Keibubapaan Anak Kecil : Panduan dan Pengertian.

Abd. Rashid Johar & Siti Rahayah Ariffin. 2001. *Isu pengukuran dan penilaian pendidikan*. Siri Penerbitan Fakulti Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Abdul Rahim Abd. Rashid. 1999. *Profesionalisme Motivasi Pengurusan Bilik Darjah*. Siri dan Pendidikan Utusan.

Ahamad Rahim. 2012. Penilaian pelaksanaan kurikulum Sejarah menengah rendah tingkatan 2. Tesis Ph.D. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Ahmad Rafaai bin Ayudin. 2011. Keberkesanan pengajaran Sejarah berasaskan pencapaian matlamat pembelajaran, kesediaan belajar, kefahaman konsep dan pemikiran sejarah. Tesis Ph.D. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Ahmad Daras. 1999. Persepsi terhadap peranan pengurus sekolah dalam pengurusan KBSM di Jerantut, Pahang. Tesis sarjana pendidikan. UPM. Serdang.

Ahmad Zabidi Abdul Razak (2006) Ciri Iklim Sekolah Berkesan:Implikasinya Terhadap Motivasi Pembelajaran, *Jurnal Pendidikan 31* (01).3-19.

Ainon Mohd. dan Abdullah Hasssan. 2011. *Gaya kepimpinan di tempat kerja*. PTS Profesional Publishing. Sdn. Bhd. Selangor.

Alkin, M.C. 1969. Evaluation theory development . *Evaluation Comment* ***2***:2-7.

Aminah Ayob dan Mokhtar Ismail (2002). *Accessibility to Preschool Education in Pulau Pinang*. USM. (laporan penyelidikan yang tidak diterbitkan).

Aminah Ayob. (2005). Trend dan Cabaran Pendidikan Prasekolah di Malaysia. Kertas Kerja yang dibentangkan di Seminar Kebangsaan Pendidikan Prasekolah 2005. K. Terengganu.

Asiah Abd. Rahim. 2001. *Design of Building for Early Childhood Educati*on. International Islamic University Malaysia Press. Kuala Lumpur.

Ayob Jantan. 2004. *Pengetua sekolah yang efektif*. PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd. Selangor.

Azizah bt. Lebai Nordin. 1995. *Pengajaran dan pembelajaran prasekolah. Masalah pendidikan*. 19 : 11-26.

Azizah Lebai Nordin. 2004. *Pendidikan Awal Kanak-kanak: Teori dan Amali*. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Azizi Yahya. 1999. *Keberkesanan pelaksanaan program Kemahiran Hidup di sekolah-sekolah menengah di Malaysia berdasarkan model penilaian konteks, input, proses dan produk*. Disertasi Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia. Serdang.

Azlin Norhaini Mansor. 2006. Amalan Pengurusan Pengetua Sekolah Menengah. Satu Kajian Kes. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.

Anna Christina Abdullah. 2000. Penilaian perkembangan sosioemosi kanak-kanak. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Pendidikan Awal Kanak-kanak. USM.

Alexander, K.L. dan Entwistle, D.R. (1988). Achievement in the first two years of school : Patterns and processes. *SRCD Monographs*, 53(2).

Aliza Alias. 2003. Pendidikan prasekolah bagi kanak-kanak berkeperluan khas. UKM.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Almy, M. 1975. *The early childhood educator at work*. New York: McGrow-Hill Company

Armstrong, T. 1994. *Multiple intelligences in the classroom.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Arter, J., & Spandel, V. 1991. *Using portfolios for student work in instruction and assessment.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratry.

Bahagian Pembangunan Kurikulum. 2010. *Dokumen Standard Kurikulum Prasekolah. Kurikulum Prasekolah Kebangsaan*. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP).(2006b). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP)*. Kuala Lumpur.

Baharom Mohamad dan rakan-rakan. 2007. Kualiti kepimpinan transformasi dalam PTV. Prosiding Seminar Kebangsaan Isu-isu Pendidikan Negara Ketiga: Dasar dan perlaksanaan – Ke arah Pengukuhan Halatuju Dasar Pendidikan Negara. UKM.

Bandura, A. 1971. Analysis of Modeling Processes. In A. Bandura (Ed), Psychological Modeling. Chicago: Aldine-Asherton.

Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Barbour dan Seafeld (1998). Barbour, N. dan Seefeldt, C. 1998. *Early childhood education* : *An Introduction.* Fourth Edition. London. Prentice-Hall International.

Berliner, D.C.(2001). Learning about and learning from expert teacher. *International Journal of Education Research*, 35, 463-482.

Bogden, R.C., & Bilken, S.K. 1992. *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Ed. Ke-2. Boston. Allyn and Bacon.

Bramley, P. 1996. *Evaluating training effectivenes*s. Maidenhead: McGraw-Hill.

Brewer. J.D. 2000. Ethnography. Marston Book Services Limited. Oxford.

BOLD (2003). Laporan Projek Perintis Intervensi untuk Murid-murid Yang Menghadapi masalah Pembelajaran di Pulau Pinang. (tidak diterbitkan)

Bredekamp, S. dan Copple, C. 1997. *Developmentally appropriate practice in early childhood program*. Washington.: NAEYE.

Robertson C. (2009). *Safety, Nutrition and Health in Early Education. (*4 th. Ed.*)*. Belmont. Wadsworth Cencage Learning. USA.

Carter, G., Westbrook, S.L., & Thompskin, C.D. 1999. Examining science tools as mediators of students' learning about circuit. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 89-105.

Caplan, F. dan Caplan, T. 1974. "This Issue." Theory into practice. *Early childhood education*. 13:239-243.

Catron, C.E., & Allen, J. 1993. *Early childhood curriculum* (2nd. Ed.) New York. Macmillan Publishing Comp.

Carruthers, I.D. and E.S. Clayton. 1977. *Ex-Post Evaluation of Agricultural Project - Its for Planning*. Kertas Kerja di Konferensi Society of Agricultural Economics, 23-27 March, United Kingdom.

Casley, D.J and D.A. Lury, November 1981. *A Handbook on Monitoring and Evaluation of Agricultural and Rural Development Project*. World Bank.

Chee Siew Lan dan Nor Hashimah binti Hashim. 2006. Pengukuran waja diri kanak-kanak prasekolah. Kertas Kerja yang dibentangkan di Kuala Lumpur International Conference on Assessment (KLICA). LPM-KPM.

Chua Yan Piaw. 2008. *Kaedah dan Statistik Penyelidikan*: Asas statistik penyelidikan analisis data skala ordinal dan skala nominal. Malaysia: Mc Graw Hill education.

Coak, J., Sheridan. 2005. SPSS Version 12.0 for Windows. Analysis Without Anguish. CMO Image Printing Price, Singapore.

Cohen. L dan Manion. L. 2011. Research methods in education. Madison Avenue. New York.

Cooper, D.R. & Emory, C.W. 1995. *Business research method*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Conley, S.1991. *Curriculum improvement* : *a guide to problems, principles and process*. Second Edition. New York : Harper and Row Publisher Inc.

Cuny, F.C. 1995. Principles of management: program planning. Wisconsin: Disaster Management Center. http://dmc.engr.wisc.edu/courses/ principles/AA04-02.html [23 April 2004].

Creswell, J.W. 2001. Research Design: *Qualitative & quantitative approaches*).Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Creswell, J.W. 2005. *Education Research-Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (2nd ed.). University of Nebraska-Lincoln. Pearson Education International.

Crosby, P.B. 1979. *Quality is Free*. London: Penguin Book Ltd.

David. R., Bruce T., Deborah, K.P. & Logan, T.K. 2006. *Program evaluation: An introduction.* Thomson Brooks Corporation.

Delargey, M.J.N. 2001. How to learn quickly, pleasantly and thoroughly: Comenian thoughts. *School Science Review*, 82(3), 79-84.

Deming, W. E. 1986. *Out of Crisis*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study.

Detomasi, D. 1995. Mission statement: One more time. *Journal of planning for higher education* (24): 31 – 35.

Doyle, W. & Ponder, G.A. 1978. The practicality ethic in teacher decision making. Interchange. 8(3) : 1-12.

Dodson, S.C. 1994. Interview summative evaluation : Assesing the value of a long term or outgoing program during its operaration. Thesis Ph.D. Western Michigan University.

Drake, T.L. & Roe, W.H. 1994. *The principalship* (4th ed.)New York: McMillan.

Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. 1974. *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Essa, E. (1992). *Introduction to Early Childhood Education*. New York: Delmar Publishers.

Eseryel, D. 2002. Approaches to evaluation of training: Theory & practice. *Educational technology & society* **5** (2): 436-452.

Eliason, C. dan Jenkins, L. 1990. *A practical guide to early childhood curriculum* (4th Ed.) Ohio: Merrill Publishing Comp.

Essa, E. 1996. *Introduction to early childhood education*. Albany:Dalmar Publishers.

Endsley, R.C., Minish, P.A., & Shou,Q. 1993. *Parents Involvement and quality day care in proprietary centers*. Jurnal of Reserch in Childhood Education. 7(1): 53-61.

Fegenbaum, A.V. 1983. *Total Quaility Control*. New York: Mc Graw. Hill Inc.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Finch, C.R. & Crunkilton, J.R. 1993. *Curriculum development in vocational and technical education: Planning, content and implementation*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Fowzia Osman. 1991. Penilaian program peralihan, Kemahiran Hidup (Pilihan B) Tingkatan Satu, Wilayah Persekutuan, Tesis Sarjana Pendidikan UKM, Bangi.

Freeman, Howard E., Peter H. Rossi and Sonia R. Wright, 1980. E*valuating Social Projects in Developing Countries*. OECD: Paris

Gardner, H. 1978. *Developmental psychology.* Boston: MA: Little, Brown.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind.* New York: Harper & Row.

Gardner, H., & Hatch, T. 1989. Multiple Intelligence go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligence. Educational Researcher, 18(8)4-9.

Gardner. H. 1993. *Multiple intelligences*. New York.: Basic Book.

G.A., Miner J.B. & Gray E.R. 1986. *Management policy and strategy.* New York: Macmillan Publishing Company.

Graves, N.J. (pnyt.) 1982. New UNESCO source book for geograpy teaching. Hong Kong : UNESCO.

Green, S.B. & Salkind, N.J. 2005. Using SPSS for Windows: Analyzing, and Understanding data. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Gay (1985) Gay, L.R. 1985. *Educational and Evaluation and Measurement. Competencies for Analysis and Application*. 2nd ed. Charles E. Merril.

Gay, L.R. & Diehl, P.L. 1992. Reaserch methods for business and management. New York : Mac Millan.

Gay, L.R. & Airasian, P. 2000. *Educational research: Competencies for analysis and application.* New Jersey: Prantice-Hall Inc.

Goodlad, J.I. 1984. *A place called school: A Prospect for the future*. New York: McGraw Hill.

Granheim, M. et. al. 1990. *Evaluation as policy making: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Gross, N. et. al. 1971. *Implementing organizational innovations*. New York : Basic Books.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Halpin, A.W. & Croft D.B. 1963. *The organizational climate of school*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.

Halpin, A.W dan Croft, D.B. (1962*). The Organizational Climate of School*. Chicago : Midwest Administration Centre, University of Chicago.

Hasan Haris. 1993. Masalah pengajaran dalam pelaksanaan kurikulum Sejarah KBSM di empat buah daerah di negeri Perak Darul Ridzuan. Tesis sarjana pendidkan. UKM. Bangi.

Hair, J.E., Anderson, R.E. Tatham, R.L. & Black, W.C.2006. Multivariate Data Analysis. Ed. Ke-5. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Havelock, R. & Huberman, A.M. 1977. *Solving educational problems : the theory and reality of innovation in developing countries.* Paris: UNESCO.

Hamiah Kamarudin. 1997. Program pendidikan guru agama sekolah rendah : Persepsi guru terlatih dan pensyarah maktab perguruan. Tesis Sarjana Pendidikan. UKM.

Halimah Abdul Rahman & Kamariah Ibrahim. 1993. *Pengurusan dan Pengelolaan Pusat Prasekolah.* Siri Pengajaran Fajar Bakti.

Halim Ahmad. 2000. Kemahiran sosial : Kesannya terhadap kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Pendidikan Awal Kanak-kanak. USM.

Hymes, J.L. 1968. *Teaching the child under six.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Comp.

Hayes, C.D., Palmer, J.L. dan Zaslow, M.J. 1990. *Who cares for American children : Child care policy for the 1990's.* Washington : National Academy Press.

Hall, D.K. 2003. Voices for children. Akses daripada http://www.voicesforchildren,ca/ report-Nov.2003-1.htm (10/12/2004).

Hallinger, P. & Murphy, J. 1985. Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementry School Journal* 86(2):217-247.

Herod, L. 2000. Integrating technology into Canadian adult literacy programs: Curriculum evaluation considerations. http://www.nald.ca/fulltext/herod/april/april.pdf [2 Mac 2007].

Harrey, B.C. 1998. The perils of planning before you are ready. *Journal of planning for higher education* (26): 25-32.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Hadley, R.G. & Mitchell, L.K. 1995. *Counseling research and program evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole.

Heylighen, F. & Joslyn, C. 1992. Systems theory: What are cybernetics and systems science? Principia Cybernetica Web. http://www.pespmcl.vub.ac.be/ SYSTHEOR.html [8 Ogos 2007].

Holt, C. R., & Smith, R. M. (February 2002). *The superintendent's role in providing adequate facilities for learning*. Paper presented at the American Association of School Administrators' National Conference Within A Conference, San Diego, CA.

Howard, E.R. 1974. School climate improvemen. *Education Digest* 39 (8): 333-336.

Huitt, W. 2003. A transactional model of the teaching learning process. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Hussain Ahmad. 1996. *Dasar, status pelaksanaan dan masa depan pendidikan prasekolah di Malaysia.* Seminar Kebangsaan Pendidikan Prasekolah. Pulau Pinang.

Hussein Mahmood (1997). *Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah.* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hsieh. W.K. & Hsiao, L. 2001. Evaluation of junior colleges of commerce: The Taiwan case. International Conference on Engineering Education. 6-20 Ogos. Oslo, Norway.

Iliyas Haji Hashim. 2002. *Antara Cabaran dan Harapan dalam Pengurusan Kurikulum Sekolah Abad ke-21: Pemikiran dalam Pendidkan*. Universiti Malaysia Sabah: Sekolah Pendidikan dan Pembangunan Sosial.

Isbell, R. T. & Raines, S. (2003). *Creativitiy and the Arts with Young Children*. NY: Thomson Delmar Learning.

James A.F. Stoner dan Charles Wankel. 1985. *Pengurusan*. Terjemahan Amiza Publishing Sdn. Bhd. Selangor.

Jamaluddin, Shahrin dan Noordin. 2006. Sejauhmanakah model Stufflebeam (KIPP) boleh membantu dalam penilaian program pembelajaran? Kertas kerja yang dibentangkan di Kuala Lumpur International Conference on Assessment. Lembaga Peperiksaan Malaysia.

Jamalul Lail Abd. Wahab et al. 2001. Stail membuat keputusan guru besar cemerlang. Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan. Jilid 11, Bil. 01. Jun 2001. Institut Aminuddin Baki. KPM.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Jenning-Wrays, Z. 1984. *Teacher involvement in curriculum change in Jamaica : advocacy and reality. Compare.* 14(1) : 41-58.

Jamil Ahmad. 2002. Pemupukan budaya penyelidikan di kalangan guru di sekolah: Satu penilaian. Tesis Dr. Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Jamilah Omar Dan Salimah Mohammad Ali. 2003. Peranan dan pengaruh aktiviti melukis dalam keyakinan diri berkomunikasi sosial secara berkesan di kalangan kanak-kanak prasekolah. UPSI.

Jackson L. Sherry (2006). Research Methods and Statistics. A Critical Thinking Approach. Belmont: Thomson Higher Education US.

Johnson, S.M. & Kardos, S.M. 2002. Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership* 59(6):12-17.

Juran , J.M dan Gryna, M. 1988. *Juran 's Quality Control Handbook*. 4th Ed. USA : Mc Graw Hill.

Kamus Dewan Bahasa dan Pustaka Edisi ke-3. 2005. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Kamarulzaman Kamaruddin dan Nordin Mamat. 2003. Kemahiran komunikasi interpersonal dalam pendidikan prasekolah. UPSI.

Kang, T.L. 1994. A study of evaluation method of vocational training effectiveness. Department of Vocational Training of Executive. Yuan, Rep. of China: Kwang Hua Publishing Co.

Keller, R.F. 2005. *Program planning for organizations*. Ontario: Queen's Printer.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 1981. *Kurikulum Baru Sekolah Rendah: Matlamat, rasional, bidang pelajaran dan strategi pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 1986. Educational Staistic of Malaysia 1980-1985. Kuala Lumpur: Educational Planning and Research Division.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 1987. Pekeliling ikhtisas bil. 3/87: penyeliaan pengajaran pembelajaran di dalam kelas oleh pengetua/guru besar. KP (BS) 8591/Jld.11(77).

Kementerian Pendidikan Malaysia. 1990. Educational Statistic of Malaysia 1989. Kuala Lumpur: Educational Planning and Research Division.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Kementerian Pendidikan Malaysia. 1997. *Laporan Eksekutif Pendidikan Prasekolah*. Kuala Lumpur. Kementerian Pendidikan.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 1998. *Garis Panduan Kurikulum Pendidikan Prasekolah.* Pusat Perkembangan Kurikulum. Kuala Lumpur.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2001. Pembangunan Pendidikan 2001 – 2010. Kuala Lumpur.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2003(a). *Kurikulum Prasekolah Kebangsaan*. Kuala Lumpur.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2003(b). Huraian Kurikulum Prasekolah Kebangsaan. Pusat Perkembangan Kurikulum. Dewan Bahasa dan Pustaka

Kementerian Pendidikan Malaysia 2003(c), *Kurikulum Prasekolah Pendidikan Khas Kategori Masalah Pendengaran*, Pusat Perkembangan Kurikulum. Kuala Lumpur.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2004. Pelaksanaan program prasekolah Kementerian Pendidikan Malaysia, (Tidak diterbitkan).

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2005. Buku Panduan Pusat Perkembangan Kurikulum. K. Lumpur. Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2006. Perancangan Pendidikan Malaysia, 2006. Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Putrajaya.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2008. (atas talian) 28, Dis. http:// apps2.emoe.gov.my

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2008. *Pelaksanaan Kurikulum Prasekolah Kebangsaan : Pembelajaran yang menyeronokkan dan bermakna*. Jilid 1. Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2009. Latar belakang program pendidikan prasekolah di bawah Kementerian Pelajaran Malaysia. (atas talian) 19, Julai http://www.moe.gov.my.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010(a). *Laporan Pemeriksaan Prasekolah 2009*. Putrajaya. KPM. Seminar Prasekolah Kebangsaan anjuran Bahagian Perkembangan Kurikulum (Tidak diterbitkan).

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010(b). *Taklimat National Key Result AREAs (NKRAs) & Minister Key Result AREAs (MKRAs)*. Taklimat Bidang Keberhasilan Utama Nasional (Tidak diterbitkan).

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010 (c). Pelan Induk Pembanguan Pendidikan (PIPP). (atas talian) 2, Nov. 2011 http://www.moe.gov.my

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2012. *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia* (PPPM). (atas talian) 20, Dis. 2012 http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-ExecSummary-BM.pdf.

Khadijah Rohani Mohd Yunus. 1992. *Psikologi dan fisiologi kanak-kanak : Kaitannya dengan kurikulum prasekolah.* Bengkel Kurikulum Pendidikan prasekolah anjuran Kementerian Pendidikan Malaysia (Tidak diterbitkan).

Kamisah Buang. 2005. Pencapaian verbal-melalui Teori Kecerdasan Pelbagai dalam pembelajaran Sains prasekolah dan masalah pelaksanaannya di Johor. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. UKM.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. and Wiren, A.P. (1993), *Developmentally Appropriate Program in Early Childhood Education*. Macmillan Pub. Company, N. York.

Koralek, D. 1999. *Classroom strategies to promote children's social and emotional development.* Lewisville : Kaplan Press.

Kempthorne (dalam Ary 1985) Ary, D., Jacobs, L. C., dan Razavieh, A. (1985). *Introduction to research in education.* 3ed. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Kerlinger, F.N. 1973. *Foundation of behavioral research.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Lembaga Penyelidikan Undang-undang. 1999. *Akta pendidikan* 1999 (Akta 550). Kuala Lumpur. Maju Tulis Sdn. Bhd.

Lee Shok Mee (1989) Lee Shok Mee & Mok Soon Seng. 1989. *Pengujian dan penilaian dalam pendidikan*. Kumpulan Budiman Sdn. Bhd .

Leeper (1974) Leeper, S.H. 1974. *Good school for young children*. New York: Macmillan Publishing Comp.

Lowenfeld, V. & Brittain, L. 1982. *Creative and mental growth*, 7th. Edition. London. Collier Macmillan.

Marzano, J., Marzano. J., dan Debra, J. P., (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria. ASCD. USA.

Mak Soon Sang. 2008. *Perkembangan kanak-kanak*. Penerbitan Multimedia. Selangor.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Marsh, C. 1995. *Quality relationship and quality practice in the nursery school*. International Journal of Early Years Education. 3(2): 29-39.

Mardziah Abdullah, (2006). Meninjau Penglibatan Ibu bapa dalam Program Prasekolah di Tiga Buah Sekolah Rendah di Daerah Seremban. Projek Kajian Pensarjanaan. Fakulti Pendidikan, UKM, Bangi

McAllister, S. (1993). *Developing home-school partnerships*. New York: Teachers college Press.

Micheal Anak Ringgit. 2007. Analisis teori, falsafah dan model pembentukan kurikulum prasekolah. Tesis. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.

Mohamad Hussin Mohamad Yusof. 2006. Penilaian terhadap perancangan dan pelaksanaan program pembelajaran kontekstual di Sekolah-sekolah Menengah Teknik di Malaysia. Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Moore, R.S. dan Moore, D.N. 1979. *School can wait*, Brigham Young University Press.

Mohd Majid Konting. (1994). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Dewan bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Mohd. Majid Konteng. 1997. *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa Pustaka.

Mohd. Majid Konteng. 2000. *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Cetakan kelima. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa Pustaka.

Moser, C.A. & Kalton, G. 1985. *Survey methods in social investgation*. Ed. Ke-2. Aldershot: Gower.

Marsh, C. 1995. Quality relationship and quality practice in the nursery school. *International Journal of Early Years Education*. 3(2): 29-39.

Morrison, G.S. 1995. *Early childhood education today*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Metfessel, N.S. & Michael , W.B.. 1967. A paradigm for developing valid evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement*. **27:**373-383.

Miller, J. & Seller, W. 1990. *Curriculum: Perspectives and practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Miriam, Stoppard. 1991. *Test your child*. Dorling Kindersly. London.

Mokhtar Ismail. 1995. *Penilaian di bilik darjah. Kuala Lumpur*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohamad b. Hj. Abu Daud. 1993. Tugas dan masalah guru dalam mengendalikan kurikulum prasekolah. Dissertasi Sarjana Pendidikan. Universiti Malaya.

Mohammed Sani Ibrahim. 1992. Satu penilaian terhadap pendidikan guru dalam perkhidmatan di Malaysia dan implikasinya terhadap masa depan. Tesis Ph.D. Fakulti Pendidikan. UKM.

Mohammed Sani Ibrahim. 1998. Guru yang Profesional : Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Pengurusan Sumber Manusia ke -1. Institut Aminuddin Baki pada 14 – 17 Disember 1998.

Mohamad b. Hj. Abu Daud. 1993. Tugas dan masalah guru dalam mengendalikan kurikulum prasekolah. Dissertasi Sarjana Pendidikan. Universiti Malaya.

Mohd Yusof Abdullah, Hjh.Naimah Yusuff Dan Salleh Abdul Rashid. 2003. Mengapa mengajar? Kajian terhadap guru prasekolah di Sabah. Universiti Malaysia Sabah.

Mohd. Sharani Ahmad. 2004. *Psikologi kanak-kanak*. PTS Publication & Distributor.

Moore (1979), Moore, R.S. dan Moore, D.N. 1979. *School can Wait*, Brigham Young University Press, Provo.

Musa Mohamad.2002. Seminar pengurusan dan kepimpinan pendidikan Ke-10. Institut Aminuddin Baki, Genting Highland. (Tidak diterbitkan).

Murphy, K.R. & Davidshofer, C.O. 1998. *Psychological testing, princples & aplications*. Ed. ke-4. New Jersey: Prentice Hall.

Nik Aziz Nik Pa. 1988. *Aktiviti membina refleksi dan pengabstarakan* : Perspektif pendidikan anak-anak terabai. Jurnal Pendidikan Islam, 2(8) : 28 – 38.

Namara, C.M. 1998. Program evaluation: Some myth about program evaluation. University of St. Thomas, Minneapolis, Minneasota. http://www.mapnp.org/library/evaluatn/ fnl.eval.htm [9 Disember 2002].

Nor Hashimah Hashim dan Yahya Che Lah. 2003. *Panduan pendidikan prasekolah*. PTS Publication & Distributor.

Naomi Karp. (2000), *National Institute on Early Childhood Development and education,* USA.

Nik Aziz (1988) Nik Aziz Nik Pa. 1988. *Aktiviti membina refleksi dan pengabstarakan* : Perspektif pendidikan anak-anak terabai. Jurnal Pendidikan Islam, 2(8) : 28 – 38.

Noriah Shaharudin. 1981. Kajian mengenai pengharapan ibu bapa dari program prasekolah. Projek tahun akhir Bac. Sc. UPM.

Norasmah Othman, Zamri Mahamod dan Mohammed Sani Ibrahim. 2006. *Kesediaan Profesional Guru Novis: Cadangan Modul Latihan.* Fakulti Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.

Nor Hashimah Hashim Dan Yahya Che Lah. 2003. Pendidikan prasekolah - pembinaan generasi akan datang. USM.

Nordin Mamat dan Sabariah Siron. 2003. Persekitaran pusat perkembangan kanak-kanak : Afektif terhadap kanak-kanak. UPSI.

Norbe Md. Nor. 2000. Persepsi guru besar, guru penolong kanan,, guru Tahun 1 dan guru prasekolah terhadap matlamat pendidikan prasekolah – Satu kajian perbandingan. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. UKM.

Nor Hashimah Hashim dan Khadijah Zon. 2000. Pelaksanaan penilaian Pendidikan Islam dan Moral : Suatu Tinjauan di prasekolah. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Pendidikan Awal Kanak-kanak. USM.

Norliah Kasim. 2005. Penerapan Teori Kecerdasan Pelbagai (TKP) melalui elemen kecerdasan verbal-linguistik dalam pengajaran Bahasa Melayu prasekolah. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. UKM.

Newman, W.L. 2000. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Edisi ke-4. New York: Alyn and Bacon.

Ormrod, J. E. 2000. *Education psycology : Developing learners* (3rd ed). New Jersey: Prentice - Hall, Inc.

Owens, R.G. 1995. *Organizational behavior in education*. New York: Prentice Hall Inc.

Pallant, J. 2007. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (version 12), Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Pratt, D. *Curriculum – design and development* . New York : Harcourt, Brace Jovanvich.

Provus, M.M. 1971. *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Berkeley, California: Mc Cutchan Publishing.

Phillips, J. 1991. *Handbook of training evaluation and measurement methods.* Second Edition. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Phyllis, M. Click. 2004. *Administration of programs for young children*. Edisi Keenam. Thomson Delmar Learning.

Piaget, J dan Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child.* New York: Basic Books.

Rahimah Hj. Ahmad. 1996. Peningkatan mutu pendidikan prasekolah di Malaysia: Konsep dan strategi. Seminar Kebangsaan Pendidikan Prasekolah. Pulau Pinang.

Reach for the Stars Training & Consulting OHG. 2001. *Interpersonal management*. http://www.rfts-training.com/id18.htm [2 Januari 2007].

Rohaty Mohd. Majzub. 1994. A *Review of early childhood development in Malaysia : Present status issued and future direction*. Laporan Kajian UNICEF.

Rohaty Mohd. Majzub dan Abu Bakar Nordin. 1994. *Pendidikan Prasekolah*. Siri Pendidikan Fajar Bakti. Kuala Lumpur.

Rohaty Mohd Majzub. 2003. Pendidikan Prasekolah: Cabaran kualiti. UKM. Bangi.

Rohaty Mohd. Majzub. 2006. Assesment in preschool education. Kertas kerja yang dibentangkan di Kuala Lumpur International Conference on Assessment. Lembaga Peperiksaan Malaysia.

Rollnick, M, Zwane, S., Staskun, M.,Lotz. S & Green, G. 2001. Improving pre-laboratory preparation of first year university chemistry students. *International Journal of Science Education*, 23(10), 1053-1071.

Rosmah Abd. Ghani dan Mariani Md. Nor. 2013. Pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan oleh guru prasekolah – Data Pliminery. Prosiding Seminar Penyelidikan Pendidikan IPG vol. 1, No.1.

Rossi, P. & Freeman, H. 1988. *Evaluation: A systemic approach*. Edisi ke-4. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

Ramlee Mustapha. 1999. The role of vocational and technical education in the industrialization of Malaysia as perceived by educators and employers. Tesis Dr. Falsafah. Universiti Purdue. Indiana.

Rudzi Munap. 2003. Penilaian program Diploma Kesetiausahaan Eksekutif di Universiti Teknologi Mara. Tesis yang dikemukakan untuk memperoleh Ijazah Doktor Falsafah. Tidak diterbitkan.

Se-Ho Shin & Kyung-Chue Hun. 1991. *Curriculum development in South Korea. Dlm. Curriculum development in East Asia*. C Marsh dan P Morris (pnyt). London: The Falmer Press.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Sergiovanni, T.J. 1996. Professional supervision in teacher education. Cambridge: University Press.

Shahril @ Charil Marzuki. 2003. Pengurusan sekolah berkesan: Antara cabaran masa kini dan masa depan. *Jurnal Institut Pengetua*. 3:9-23.

Sharifah Nor Puteh dan Aliza Ali. 2012. Persepsi guru terhadap penggunaan kurikulum berasaskan bermain bagi aspek perkembangan bahasa dan literasi murid prasekolah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu (MyLEJ).* Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.

Smylie, M.A. dan Denny, J.W. 1990. Teacher leadership: tension and ambigiusties in organizational perspective. Educational Administration Quarterly. Vol. (3): 235-259.

Sufean Hussin. 1993. *Pendidikan di Malaysia, sejarah, sistem, dan falsafah*. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Sufean Hussin. 2004. *Pendidikan di Malaysia, sejarah, sistem, dan falsafah*. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Suffean Hussin. (2002). *Inovasi dasar pendidikan, perspektif sistem dan organisasi.* (Eds.) Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Suffean Hussin. 2002. *Dasar pembangunan pendidikan Malaysia: Teori dan analisis*. DBP. Kuala Lumpur.

Suharsimi Arikunto. 1988. *Penilaian program pendidikan*. Jakarta: PT Bina Aksara.

Stake, R.E. 1967. *Towards a technology for the evaluation of educational programs*. Chicago: Rand MacNally.

Stern, C. & Keisler, E.R. 1977. Teacher attitudes and attiude change : a research review. Journal of research and development in education. 2(1) : 26-34.

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. 1985. *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff .

Stufflebeam, D.L. 1971. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education* **5** (1): 19-25.

Shapiee @ Shafie Lugom. 2002. Program pendidikan khas di Sarawak: Satu penilaian. Tesis Dr. Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Sharifah Nor Puteh & T. Subahan. 2007. Cabaran dan isu dalam perancangan dan pembangunan kurikulum persekolahan di Malaysia : Satu analisis refleksi. Prosiding Seminar Kebangsaan Isu-isu Pendidikan Negara ketiga: Dasar dan perlaksanaan – Ke arah Pengukuhan Halatuju Dasar Pendidikan Negara. UKM

Siti Hawa Ahmad. 1986. Implementing a new curriculum for primary school : A case study from Malaysia. Tesis Ph.D . University of London Institute of Education.

Spodek, B., & Olivia, N. (1994). *Right from the start : Teaching children ages three to eight.* Allyn & Bacon. London.

Surayah Zaidon. 2004. Persepsi guru prasekolah terhadap penggunaan portfolio. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. UKM.

Sekaran, U. 1992. *Research methods for business*: *A skill building approach*. Edisi ke-2. New York: John Wiley & Sons.

Sekaran, U. 2000. Research methods for business: A skill building approach. Edisi ke-3. New York: John Wiley & Sons.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Education Research Review*, Vol.57, no.1,pp 4-14

Syed Arabi Idid. 1998. *Kaedah penyelidikan komunikasi dan sains sosial.* Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Thurman, R. 1970. "The principal and the kindergarten." *Childhood Education*. **46**:205-208.

Tajullaripin Sulaiman Dan Putri Zabariah Megat Abdul Rahman. 2003. Kajian terhadap cara guru melaksanakan kemahiran menyiasat dalam pengajaran di prasekolah. UPM.

Tang Keow Ngang. 2000. Kepimpinan pengajaran pengetua dan guru besar sekolah-sekolah zon Ampang. Tesis Sarjana Sains. Universiti Putra Malaysia. Serdang.

Tuckman, B.W. 1985. *Evaluating instructional programs*. Massachusetts: Alyn and Bacon, Inc.

Tuckman, B.W. 2012. *Conducting educational research*. (5nd ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

Tyler, R.W. 1950. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : The University of Chicago Press.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Trawick-Smith, J. 2000. *Early childhood development: A multicultural perspective*. New Jersey: Prentice Hall.

Todd, V.E. dan Hefferman, H. 1970. *The years before school:* Guiding preschool children. New York: The Macmillan Comp.

UNESCO. Education for all. 2000. *Assesment Country Reports, Malaysia*. UNESCO. PROAP.

Verma, N. 1994. Organizations and their purposes: A note on churchman's philosophy of management. *Journal of Operations Research Society of America and the Institute of Management Sciences* (24): 60-66.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, A. 2004. Principalship and empowerment. Dlm Rahimah Haji Ahmad & Tie F.H. (pnyt.). *Principalship and school management*, hlm. 17-43. *Jurnal Institut Pengetua.* Kuala Lumpur.

Wan Harun Wan Yaacob. 2008. Perkembangan dan perubahan kurikulum pendidikan prasekolah. Universiti Sains Malaysia.

Wiersma, W. 2000. *Research methods in education*. *An introduction*. Ed. ke-7. Messachusetts: Allyn & Bacon.

Wilucki, B.M. 1990. Autonomy: The gol for classroom teachers of the 1990's. *Journal of the association for childhood education international*. 66(5): 279.

Wilson, J., (1975). *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. Slough; NFER.

Worthen, B.R., & Sanders, J.R. 1987. *Educational evaluation*. New York: Longman.

Wolf, R. 1990. *The Nature of educational evaluation*. Toronto: Pergamon Press.

Widmer, E.L. 1970. *The critical years: Early childhood education at the crossroad*. Pennsylvania: International Textbook Company.

Wilucki, B.M. 1990. Autonomy: The goal for classroom teachers of the 1990's. *Journal of the association for childhood education international*. 66(5): 279.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. 1987. *Educational evaluation*. New York: Longman.

Yaakub Isa. 1996. *Almanak Pendidikan*. Kuala Lumpur. Berita Publishing Sdn. Bhd.

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

Zahara Aziz dan Khairuddin Ahmad. 2007. Kurikulum persekolahan di Malaysia dan perkembangannya. Prosiding Seminar Kebangsaan Isu-isu Pendidikan Negara ketiga: Dasar dan perlaksanaan – Ke arah Pengukuhan Halatuju Dasar Pendidikan Negara. UKM.

Zaidatol Akmaliah Lope Pihie. 1998. *Pentadbiran pendidikan*. Fajar Bakti. Shah Alam.

Zainal dan Anna (1993) Zainal. G. Dan Anna, C. Abdullah. 1993. *State of the practice review on preschool education in Malaysia. Towards education for all. The proceeding of the international conferenc on education for all*. University Brunei Darussalam. Vol. 1.

Zalizan Mohd Jelas. 1997. *Tinjauan 'Prevalence' Kanak-kanak Bermasalah*. *Jurnal Pendidikan*. UKM. Bangi.

Zawawi. 2008. Penilaian pelaksanaan kurikulum Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Komunikasi di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.

Zulkifli Dahalan. 2003. Pendidikan Islam dalam pembelajaran prasekolah : Kajian terhadap kurikulum pengajaran di beberapa prasekolah terpilih. UTM.

Zuraida Haji Ismail. 2000. Kreativiti: Bagaimana menilainya? Seminar Pendidikan Awal Kanak-kanak. USM.

Zuraida Haji Ismail. 2003. Sikap dan Keyakinan Guru-guru Prasekolah dalam Pengajaran. 2003. USM.

http://www.mypositiveparenting.org/bm/cd_learning.html (atas talian) 28, Dis., 2009

http://www. sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html (atas talian) 28, Dis., 2009

http://ppdkerian.edu.my/portal/modules.php?name=KPM (atas talian) 10, Februari 2012

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

P			

LAMPIRAN A

SOAL SELIDIK KAJIAN UNTUK PENTADBIR

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
43600 BANGI

Tuan/Puan;

Sukacita dimaklumkan bahawa saya Norliah binti Kasim sedang menjalankan satu kajian penyelidikan untuk memperoleh Ijazah Doktor Falsafah dari Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Tajuk kajian ini ialah '**PENILAIAN PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA (KPM)** di Sekolah Kebangsaan (SK)'. Tujuan kajian ini untuk mendapatkan maklumat berkaitan dengan penilaian pelaksanaan Program Transformasi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di sekolah-sekolah rendah di bawah seliaan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)'. Saya yakin bahawa pandangan, persetujuan serta cadangan tuan/puan amat penting dan berharga dalam memberikan input untuk meningkatkan kualiti pelaksanaan program transformasi prasekolah KPM.

Kajian ini adalah semata-mata untuk tujuan AKADEMIK sahaja. Justeru, jawapan yang jujur serta ikhlas daripada tuan-tuan/puan amat diperlukan dan dihargai. Sila jawab semua soalan yang dikemukakan dengan lengkap. Semua maklumat yang diberikan adalah **sulit** dan akan dirahsiakan**.**

Alat kajian ini terdiri daripada **4** (**EMPAT**) bahagian iaitu **Bahagian A** mengandungi maklumat peribadi, **Bahagian B dan C** mengandungi maklumat tentang penilaian program transformasi pendidikan prasekolah KPM dan **Bahagian D** tentang komen keseluruhan.

Kerjasama tuan/puan kerana sudi melibatkan diri sebagai responden kajian ini didahului dengan ucapan terima kasih.

Sekian.

NORLIAH BINTI KASIM
FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
BANGI
SELANGOR DARUL EHSAN

BAHAGIAN A

MAKLUMAT PERIBADI

SOAL SELIDIK UNTUK PENTADBIR SEKOLAH (RENDAH)
KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA (KPM)

Sila tandakan (/) pada pilihan yang sesuai bagi setiap item berikut.

1. **Jantina**

   i. Lelaki ☐

   ii. Perempuan ☐

2. **Lokasi Prasekolah**

   i. Bandar ☐

   ii. Luar bandar ☐

3. **Pengkhususan/Opsyen**

   i. Prasekolah ☐

   ii. Bukan Prasekolah ☐
   (Nyatakan: _____)

4. **Pengalaman Mentadbir**

   i. 1 – 3 tahun ☐

   ii. 4 – 7 tahun ☐

   iii. > 8 tahun ☐

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

5. **Jenis Latihan Ikhtisas**

i. Diploma Perguruan (KDPM) ☐

ii. Sarjana Muda Pendidikan ☐

ii. KPLI/DPLI ☐

(Nyatakan: _____)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN B

PENILAIAN INPUT
PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Pernyataan bahagian ini merujuk kepada pandangan **pentadbir** berkaitan input program transformasi pendidikan prasekolah

Arahan : Sila **bulatkan** pada nombor pilihan yang sesuai mengikut skala jawapan seperti berikut:

1	SANGAT TIDAK SETUJU (**STS**)
2	TIDAK SETUJU (**TS**)
3	KURANG PASTI (**KP**)
4	SETUJU (**S**)
5	SANGAT SETUJU (**SS**)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

B1 : Kemudahan Infrastruktur

		STS	TS	KP	S	SS
1.	Kemudahan TMK untuk pengajaran dan pembelajaran prasekolah disediakan secukupnya oleh pihak sekolah	1	2	3	4	5
2.	Kemudahan bahan sumber prasekolah seperti *flash card*, buku cerita, alat muzik, alat permainan luar dan dalam disediakan dan sangat mencukupi	1	2	3	4	5
3.	Pihak sekolah ada menyediakan 'Sudut Khas Prasekolah' yang amat sesuai untuk mempamerkan segala hasil projek ataupun aktiviti prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Padang permainan khas untuk kanak-kanak prasekolah ada disediakan, sesuai dan sangat selamat.	1	2	3	4	5
5.	Kemudahan tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai dengan kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Ruang luar kelas sangat sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan	1	2	3	4	5

7.	Peralatan di dalam dan di luar kelas serta perabot dan susunannya adalah mengambilkira aspek keselamatan kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5
8.	Kelas prasekolah mempunyai ruang khas yang mencukupi dan selamat untuk kanak-kanak menyimpan bahan-bahan pembelajaran	1	2	3	4	5
9.	Bilik penyediaan makanan dan ruang makan yang disediakan sangat sesuai dan selamat untuk kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN C

PENILAIAN PROSES
PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Pernyataan bahagian ini merujuk kepada pandangan **pentadbir** berkaitan proses program

Arahan : Sila **bulatkan** pada nombor pilihan yang sesuai mengikut skala jawapan yang diberi. Tiada jawapan yang betul ataupun salah. Jawapan hendaklah berdasarkan perancangan tahun semasa.

1	TIDAK PERNAH (**TP**)
2	SEKALI-SEKALA (**SS**)
3	AGAK KERAP (**AK**)
4	KERAP (**K**)
5	SENTIASA (S)

C1 : Pemantauan

		TP	SS	AK	K	S
1.	Pihak sekolah ada menyediakan jadual pencerapan berkala untuk memantau pengajaran guru prasekolah	1	2	3	4	5
2.	Jawatankuasa Khas Pemantauan berfungsi dengan berkesan dalam membuat pemantauan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5
3.	Pegawai Unit Prasekolah dari Jabatan Pelajaran Negeri ataupun Pejabat Pelajaran Daerah ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Jemaah Nazir ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah	1	2	3	4	5
5.	Jemaah Nazir ada memberi komen-komen yang membina kepada guru prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Pihak sekolah ada menyediakan instrumen atau borang khas untuk membuat pemantauan terhadap program prasekolah	1	2	3	4	5
7.	Pentadbir selalu berbincang dengan guru selepas membuat pemantauan	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

8.	Saya sentiasa memastikan penilaian dan pentaksiran terhadap kanak-kanak prasekolah dijalankan secara berterusan	1	2	3	4	5
9.	Saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris	1	2	3	4	5
10.	Saya ada dipanggil menghadiri kursus untuk memantapkan pelaksanaan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN D

KOMEN AM

PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

1. Nyatakan **4** masalah utama yang dihadapi dalam pendidikan prasekolah di sekolah anda (sekiranya ada) dan cara mengatasinya.

a) Pengurusan

_____

_____

b) Beban Tugas

_____

_____

c) Pemantauan

_____

_____

d) Kemudahan Infrastrukur

_____

_____

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2. Beri **3** cadangan untuk menambahbaik program transformasi pendidikan prasekolah KPM .

a) _____

_____

b) _____

_____

c) _____

_____

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

G			

LAMPIRAN B

SOAL SELIDIK KAJIAN UNTUK GURU

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
43600 BANGI

Tuan/Puan;

Sukacita dimaklumkan bahawa saya Norliah binti Kasim sedang menjalankan satu kajian penyelidikan untuk memperoleh Ijazah Doktor Falsafah dari Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Tajuk kajian ini ialah '**PENILAIAN PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA (KPM) DI SEKOLAH KEBANGSAAN (SK)**'. Tujuan kajian ini untuk mendapatkan maklumat berkaitan dengan penilaian pelaksanaan program transformasi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di sekolah-sekolah rendah di bawah seliaan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)'. Saya yakin bahawa pandangan, persetujuan serta cadangan tuan/puan amat penting dan berharga dalam memberikan input untuk meningkatkan kualiti pelaksanaan program transformasi prasekolah KPM.

Kajian ini adalah semata-mata untuk tujuan AKADEMIK sahaja. Justeru, jawapan yang jujur serta ikhlas daripada tuan-tuan/puan amat diperlukan dan dihargai. Sila jawab semua soalan yang dikemukakan dengan lengkap. Semua maklumat yang diberikan adalah **sulit** dan akan dirahsiakan**.**

Alat kajian ini terdiri daripada **5** (LIMA) bahagian iaitu **Bahagian A** mengandungi maklumat peribadi, **Bahagian B, C dan D** mengandungi maklumat tentang penilaian program transformasi pendidikan prasekolah KPM dan **Bahagian E** tentang komen keseluruhan.

Kerjasama tuan/puan kerana sudi melibatkan diri sebagai responden kajian ini didahului dengan ucapan terima kasih.

Sekian.

NORLIAH BINTI KASIM
FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
BANGI
SELANGOR DARUL EHSAN

BAHAGIAN A

MAKLUMAT PERIBADI

SOAL SELIDIK UNTUK GURU PRASEKOLAH KPM

Sila tandakan (/) pada pilihan yang sesuai bagi setiap item berikut.
Bagi maklumat nombor 7, anda boleh tanda lebih dari satu jawapan.

1. **Jantina**

   i. Lelaki ☐

   ii. Perempuan ☐

2. **Lokasi Prasekolah**

   i. Bandar ☐

   ii. Luar bandar ☐

3. **Pengkhususan/Opsyen**

   i. Prasekolah ☐

   ii. Bukan Prasekolah ☐
   (Nyatakan: _____)

4. **Pengalaman Mengajar Prasekolah**

   i. 1 – 3 tahun (Guru Baru) ☐

   ii. 4 – 7 tahun (Berpengalaman) ☐

   iii. > 8 tahun (Guru Senior) ☐

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

5. **Jenis Latihan Ikhtisas**

i. Diploma Perguruan (KDPM) ☐

ii. Sarjana Muda Pendidikan ☐

ii. KPLI/DPLI ☐

(Nyatakan: _____)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN B

PENILAIAN INPUT

PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Pernyataan bahagian ini merujuk kepada pandangan **guru prasekolah** berkaitan input program transformasi pendidikan prasekolah

Arahan : Sila **bulatkan** pada nombor pilihan yang sesuai mengikut skala jawapan seperti berikut:

1	SANGAT TIDAK SETUJU (**STS**)
2	TIDAK SETUJU (**TS**)
3	KURANG PASTI (**KP**)
4	SETUJU (**S**)
5	SANGAT SETUJU (**SS**)

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BI: Latihan Guru

Kandungan Kursus

		STS	TS	KP	S	SS
1.	Tempoh latihan guru yang saya jalani adalah mencukupi	1	2	3	4	5
2.	Kandungan latihan guru yang diikuti adalah releven dengan pengajaran prasekolah di sekolah	1	2	3	4	5
3.	Praktikum yang dijalani semasa latihan mengajar banyak membantu saya meningkatkan kemahiran mengajar pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Kemahiran pedagogi pendidikan prasekolah yang diberikan semasa program latihan guru adalah mencukupi	1	2	3	4	5
5.	Kandungan kursus latihan guru prasekolah selari dengan kehendak Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)	1	2	3	4	5
6.	Kandungan kursus yang diikuti ada menyediakan pelbagai teknik dan kaedah yang sesuai dengan kanak-kanak	1	2	3	4	5

7.	Kandungan kursus yang diajar semasa mengikuti latihan membolehkan saya menguasai standard kandungan dan standard pembelajaran prasekolah	1	2	3	4	5
8.	Pedagogi yang diajar dalam kursus ikhtisas dapat membantu saya mengajar dengan lebih baik di prasekolah	1	2	3	4	5
9.	Di dalam latihan saya diajar kaedah yang betul untuk mengendalikan program pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
10.	Kursus berkenaan pentaksiran dan penilaian yang diajar menjadikan saya mahir menilai perkembangan holistik kanak-kanak	1	2	3	4	5
11.	Pelbagai sumber rujukan tambahan bidang prasekolah dan awal kanak-kanak disediakan	1	2	3	4	5
12.	Modul latihan yang digunakan adalah lengkap dan mencapai objektif	1	2	3	4	5

Kursus Latihan Dalam Perkhidmatan

		STS	TS	KP	S	SS
1.	Pensyarah/Penceramah mempunyai kemahiran dalam mengendalikan kuliah kursus prasekolah	1	2	3	4	5
2.	Pensyarah/Penceramah menggunakan pendekatan pengajaran yang praktikal dan mudah difahami	1	2	3	4	5
3.	Bimbingan dan penyeliaan yang diberikan banyak membantu saya memahami pedagogi pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Pensyarah/Penceramah menggunakan bahan pengajaran dan pembelajaran daripada pelbagai sumber	1	2	3	4	5
5.	Pensyarah/Penceramah dapat menyampaikan maklumat yang jelas tentang kandungan kurikulum standard prasekolah untuk diajar di prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Guru prasekolah dilatih menggunakan ICT dan multi media dalam pengajaran prasekolah	1	2	3	4	5
7.	Guru prasekolah dilatih menggunakan bahan bantu mengajar dengan sangat berkesan dalam pengajaran prasekolah	1	2	3	4	5
8.	Guru prasekolah dilatih teknik-teknik asas untuk menyediakan bahan bantu mengajar prasekolah	1	2	3	4	5
9.	Kemahiran menggunakan peta minda, pengurusan grafik dan lakaran ada dilaksanakan	1	2	3	4	5
10.	Makmal kelas prasekolah disediakan di institut perguruan dalam membantu meningkatkan kemahiran *hands-on* guru prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

B2 : Pengetahuan Pedagogi Guru

		STS	TS	KP	S	SS
1.	Saya memahami dengan baik pelbagai strategi dan kaedah dalam pengajaran prasekolah untuk mengaitkannya dengan perkembangan holistik kanak-kanak	1	2	3	4	5
2.	Saya memahami cara menyampaikan pengajaran dengan sistematik dan teratur dalam kelas prasekolah	1	2	3	4	5
3.	Saya memahami cara mempelbagaikan kaedah bagi menimbulkan minat dan motivasi kanak-kanak terhadap pengajaran guru	1	2	3	4	5
4.	Saya memahami bagaimana membuat perkaitan antara setiap tema dengan sub tema dalam pengajaran prasekolah	1	2	3	4	5
5.	Saya memahami cara kaedah pengelolaan pengajaran dan pembelajaran serta tahu melaksanakan aktiviti kumpulan dalam pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Saya memahami cara merancang pengajaran yang mencabar minda kanak-kanak	1	2	3	4	5
7.	Saya memahami cara kaedah belajar melalui bermain, bercerita, berlakon dan main peranan dalam pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
8.	Saya sangat faham bahawa intonasi suara penting dalam menerangkan sesuatu konsep atau isi pelajaran kepada kanak-kanak	1	2	3	4	5
9.	Saya memahami cara memilih kaedah yang sesuai untuk menerangkan aktiviti pengajaran kepada kanak-kanak	1	2	3	4	5
10.	Saya memahami cara untuk menerapkan nilai-nilai murni dan kecerdasan pelbagai dalam pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
11.	Saya mempunyai pengetahuan yang mencukupi untuk menyusun atur pengajaran secara lebih sistematik	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

B3 : Kemudahan Infrastruktur

		STS	TS	KP	S	SS
1.	Kemudahan TMK untuk pengajaran dan pembelajaran prasekolah disediakan secukupnya oleh pihak sekolah	1	2	3	4	5
2.	Kemudahan bahan sumber prasekolah seperti *flash card*, buku cerita, alat muzik, alat permainan luar dan dalam disediakan dan sangat mencukupi					
3.	Pihak sekolah ada menyediakan 'Sudut Khas Prasekolah' yang amat sesuai untuk mempamerkan segala hasil projek ataupun aktiviti prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Padang permainan khas untuk kanak-kanak prasekolah ada disediakan, sesuai dan sangat selamat.	1	2	3	4	5
5.	Kemudahan tandas disediakan mencukupi, mengikut spesifikasi yang ditetapkan dan sangat sesuai dengan kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Ruang luar kelas sangat sesuai digunakan untuk menjalankan aktiviti projek seperti berkebun dan memelihara haiwan peliharaan	1	2	3	4	5
7.	Peralatan di dalam dan di luar kelas serta perabot dan susunannya adalah mengambilkira aspek keselamatan kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5
8.	Kelas prasekolah mempunyai ruang khas yang mencukupi dan selamat untuk kanak-kanak menyimpan bahan-bahan pembelajaran	1	2	3	4	5
9.	Bilik penyediaan makanan dan ruang makan yang disediakan sangat sesuai dan selamat untuk kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

B4 : Motivasi

	STS	TS	KP	S	SS
1. Saya amat berminat dan bangga dengan kerjaya guru prasekolah	1	2	3	4	5
2. Saya sentiasa bekerja bersungguh-sungguh setiap masa bagi meningkatkan prestasi kanak-kanak prasekolah saya	1	2	3	4	5
3. Saya sentiasa membuat persediaan yang teliti bagi memastikan kesesuaian pengajaran dalam bilik darjah	1	2	3	4	5
4. Saya sentiasa berusaha untuk memastikan setiap perancangan pengajaran dan pembelajaran saya mencapai objektif	1	2	3	4	5
5. Saya sentiasa berusaha menggunakan pelbagai kaedah pengajaran bagi meningkatkan pencapaian kanak-kanak	1	2	3	4	5
6. Saya sentiasa menyiapkan kerja-kerja saya tanpa arahan daripada mana-mana pihak mengikut masa yang ditetapkan	1	2	3	4	5
7. Saya sentiasa berusaha mencari sumber-sumber bahru dalam pengajaran saya bagi menentukan pengajaran berkesan	1	2	3	4	5
8. Saya boleh sabar dengan pelbagai masalah dan karenah kanak-kanak prasekolah saya	1	2	3	4	5
9. Saya kerap membuat refleksi kendiri dalam usaha meningkatkan profesionalisme diri	1	2	3	4	5
10. Saya sering berbincang dengan ibu bapa dan guru-guru lain dalam meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran saya	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

B5 : Penglibatan Ibu Bapa

	STS	TS	KP	S	SS
1. Ibu bapa kerap melibatkan diri secara aktif dengan aktiviti yang dirancang oleh pihak prasekolah	1	2	3	4	5
2. Ibu bapa banyak menyumbang dalam bentuk material di kelas prasekolah saya	1	2	3	4	5
3. Ibu bapa banyak memberi pandangan dalam membantu meningkatkan pendidikan prasekolah	1	2	3	4	5
4. Ibu bapa banyak berkongsi pengalaman tentang anak-anak dengan guru bagi meningkatkan pencapaian anak mereka	1	2	3	4	5
5. Penglibatan ibu bapa dalam aktiviti prasekolah banyak mendorong minat kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5
6. Penglibatan ibu bapa dalam program pendidikan prasekolah memudahkan guru untuk melaksanakan pengajaran dengan berkesan	1	2	3	4	5
7. Ibu bapa ada membincangkan masalah anak-anak mereka dengan guru bagi meningkatkan pencapaian	1	2	3	4	5
8. Ibu bapa ada menyumbang kepakaran mereka dalam membantu meningkatkan kemahiran kanak-kanak prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN C

PENILAIAN PROSES
PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Pernyataan bahagian ini merujuk kepada pandangan **guru prasekolah** berkaitan proses program transformasi pendidikan prasekolah

Arahan : Sila bulatkan pada nombor pilihan yang sesuai mengikut skala jawapan yang diberi. Tiada jawapan yang betul ataupun salah. Jawapan hendaklah berdasarkan perancangan tahun semasa.

1	TIDAK PERNAH (**TP**)
2	SEKALI-SEKALA (**SS**)
3	AGAK KERAP (**AK**)
4	KERAP (**K**)
5	SENTIASA (**S**)

C1: Perancangan dan Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran

		TP	SS	AK	K	S
1.	Saya sentiasa melibatkan kanak-kanak secara aktif semasa membuat perancangan pengajaran di bilik darjah	1	2	3	4	5
2.	Semasa merancang pengajaran prasekolah, saya sentiasa mengambil kira kebolehan, bakat, minat, umur dan pengetahuan sedia ada kanak-kanak	1	2	3	4	5
3.	Saya sentiasa merancang kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran yang boleh mengalakkan nilai-nilai murni seperti kerjasama, berani serta jujur	1	2	3	4	5
4.	Saya dapat melaksanakan dengan baik pengajaran berasaskan konsep bersepadu dan menyeluruh	1	2	3	4	5
5.	Saya sering mengambil kira pengetahuan sedia ada kanak-kanak	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

6.	Saya dapat menjalankan aktiviti berbentuk *fun learning* dalam pengajaran di kelas prasekolah dengan berkesan	1	2	3	4	5
7.	Saya sering melakukan aktiviti pengajaran dan pembelajaran di luar bilik darjah	1	2	3	4	5
8.	Saya sering memberi ganjaran dalam bentuk token kepada kanak-kanak	1	2	3	4	5
9.	Saya dapat melaksanakan pengajaran dengan berkesan dengan mengambil kira amalan bersesuaian perkembangan (ABP) kanak-kanak	1	2	3	4	5
10.	Pembelajaran berpusatkan kanak-kanak adalah strategi utama saya semasa mengajar	1	2	3	4	5
11.	Saya dapat menggunakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran berbentuk inkuiri dan konstruktif dalam pengajaran dengan berkesan	1	2	3	4	5
12.	Saya selalu mengalakkan kanak-kanak bertanya semasa proses pengajaran	1	2	3	4	5

C2 : Bahan Bantu Mengajar

		TP	SS	AK	K	S
1.	Saya sering menggunakan alat rangsangan perkembangan bahasa seperti boneka, carta dan buku bergambar bagi memudahkan pemahaman kanak-kanak	1	2	3	4	5
2.	Adakalanya saya menggunakan bahan maujud dari persekitaran seperti daun, bunga dan buah-buahan dalam proses pengajaran bagi merangsang kanak-kanak berfikir	1	2	3	4	5
3.	Saya kerap menggunakan peralatan untuk permainan air dan pasir untuk merangsang pembentukan sikap positif kanak-kanak	1	2	3	4	5
4.	Saya merujuk Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) untuk merancang aktiviti pengajaran mingguan	1	2	3	4	5
5.	Sayang sentiasa menggunakan alat permainan luar seperti buaian, jongkang-jongket dan gelongsor bagi membantu perkembangan fizikal kanak-kanak	1	2	3	4	5
6.	Saya menggunakan alat rangsangan sains dan matematik seperti penimbang, akuarium dan tapak semaian untuk membantu perkembangan kognitif kanak-kanak	1	2	3	4	5
7.	Saya menggunakan alat manipulatif seperti bongkah, manik pelbagai saiz dan set pertukangan tangan untuk memudahkan kanak-kanak melakukan aktiviti bersama dan bersosial	1	2	3	4	5
8.	Saya sering menggunakan peralatan permainan fizikal seperti bola pelbagai saiz, pundi kacang dan skital kerana bahan-bahan ini mudah guna	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

C3 : Pemantauan

		TP	SS	AK	K	S
1.	Pihak sekolah ada menyediakan jadual pencerapan berkala untuk memantau pengajaran guru prasekolah	1	2	3	4	5
2.	Jawatankuasa Khas Pemantauan berfungsi dengan berkesan dalam membuat pemantauan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5
3.	Pegawai Unit Prasekolah dari Jabatan Pelajaran Negeri ataupun Pejabat Pelajaran Daerah ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5
4.	Jemaah Nazir ada membuat pemantauan pelaksanaan kurikulum prasekolah di sekolah	1	2	3	4	5
5.	Jemaah Nazir ada memberi komen-komen yang membina kepada guru prasekolah	1	2	3	4	5
6.	Pihak sekolah ada menyediakan instrumen atau borang khas untuk membuat pemantauan terhadap program prasekolah	1	2	3	4	5
7.	Pentadbir selalu berbincang dengan guru selepas membuat pemantauan	1	2	3	4	5
8.	Saya sentiasa memastikan penilaian dan pentaksiran terhadap kanak-kanak prasekolah dijalankan secara berterusan	1	2	3	4	5
9.	Saya sangat memberi perhatian terhadap pandangan dan maklum balas daripada ibu bapa ataupun waris	1	2	3	4	5
10.	Saya ada dipanggil menghadiri kursus untuk memantapkan pelaksanaan kurikulum prasekolah	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN D

PENILAIAN PRODUK

PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

Pernyataan bahagian ini merujuk kepada pandangan **guru prasekolah** berkaitan produk program transformasi pendidikan prasekolah

Arahan : Sila **bulatkan** pada nombor pilihan yang sesuai mengikut skala jawapan yang diberi. Tiada jawapan yang betul ataupun salah.

1	SANGAT RENDAH (**SR**)
2	RENDAH (**R**)
3	SEDERHANA (**S**)
4	TINGGI (**T**)
5	SANGAT TINGGI (**ST**)

D1: Persepsi Guru Terhadap Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Komunikasi – Bahasa Malaysia)

TAHAP PERKEMBANGAN & PENYUBURAN POTENSI KANAK-KANAK PRASEKOLAH	SR	R	S	T	ST
1. Saya dapati semua kanak-kanak memahami perbualan, cerita dan lagu	1	2	3	4	5
2. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui dan mengenal perkataan dengan bunyi suku kata awal yang berbeza	1	2	3	4	5
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara berbual menggunakan ayat yang mudah dengan sebutan yang betul	1	2	3	4	5
4. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara mengemukakan soalan yang sesuai dan mudah difahami	1	2	3	4	5
5. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara melafazkan pantun dua kerat dengan intonasi yang betul	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menceritakan perkara yang didengar	1	2	3	4	5
7. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyebut huruf secara rawak	1	2	3	4	5
8. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara memadankan huruf kecil dengan huruf besar	1	2	3	4	5
9. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyebut huruf konsonan dengan tepat	1	2	3	4	5
10. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membina dan membunyikan dua suku kata terbuka secara rawak	1	2	3	4	5
11. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membatangkan dua suku kata terbuka untuk menjadi perkataan	1	2	3	4	5
12. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul	1	2	3	4	5
13. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara menulis huruf kecil dan besar mengikut cara yang betul	1	2	3	4	5
14. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara menyalin perkataan dengan cara yang betul	1	2	3	4	5

D2 : Persepsi Guru Terhadap Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Kognitif (Tunjang Sains dan Teknologi)

TAHAP PERKEMBANGAN & PENYUBURAN POTENSI KANAK-KANAK PRASEKOLAH	SR	R	S	T	ST
1. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara bekerjasama dan bertanggungjawab	1	2	3	4	5
2. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat pemerhatian ke atas objek dan fenomena alam di persekitaran seperti warna dan bentuk	1	2	3	4	5
3. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara membuat pengukuran menggunakan unit bukan piawai (lebih panjang @ lebih pendek)	1	2	3	4	5
4. Saya dapati kanak-kanak memahami cara membanding dan mengelaskan objek (mengikut satu ciri ataupun rasa)	1	2	3	4	5
5. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat ramalan berdasarkan pengalaman lepas	1	2	3	4	5
6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menyelesaikan masalah kehidupan harian	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

seperti mengeringkan baju yang basah					
7. Saya dapati semua kanak-kanak memperoleh pengetahuan asas tentang bahagian badan seperti kepala, mata, dan hidung	1	2	3	4	5
8. Saya dapati kanak-kanak memahami cara meneroka alam sekitar menggunakan penglihatan, pendengaran, sentuhan dan hidu	1	2	3	4	5
9. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara meneroka bahagian-bahagian tumbuhan seperti daun, bunga, buah & pertumbuhan anak benih)	1	2	3	4	5
10. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menjalankan penerokaan ke atas ciri, habitat, cara pergerakan, jenis makanan dan kitaran haiwan jinak)	1	2	3	4	5
11. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara meneroka sifat umum bahan seperti konsep objek yang tenggelam & timbul	1	2	3	4	5
12. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara meneroka fenomena alam yang biasa dijumpai (cuaca, pelangi dll)	1	2	3	4	5
13. Saya dapati kanak-kanak mengetahui cara memadan dan membanding objek	1	2	3	4	5
14. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membuat seriasi mengikut satu ciri dan mengecam corak berulang	1	2	3	4	5
15. Saya dapati semua kanak-kanak memahami nombor 1-10	1	2	3	4	5
16. Saya dapati semua kanak-kanak memahami operasi tambah dalam lingkungan 10	1	2	3	4	5
17. Saya dapati semua kanak-kanak memahami opersai tolak dalam lingkungan 10	1	2	3	4	5
18. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara mengecam duit yang berlainan nilai	1	2	3	4	5
19. Saya dapati semua kanak-kanak memahami waktu dalam konteks kehidupan seharian	1	2	3	4	5
20. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui kedudukan objek dalam ruang	1	2	3	4	5
21. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara membuat pelbagai binaan mengikut kreativiti masing-masing	1	2	3	4	5
22. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi secara *accountable* dan beretika	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

D3 : Persepsi Guru Terhadap Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Afektif

TAHAP PERKEMBANGAN & PENYUBURAN POTENSI KANAK-KANAK PRASEKOLAH	SR	R	S	T	ST
1. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menceritakan pengalaman gembira, sedih, marah dan takut	1	2	3	4	5
2. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara mengurus emosi sendiri dengan menyatakan perasaan diri sendiri kepada orang lain	1	2	3	4	5
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui bagaimana cara menerima pandangan orang lain	1	2	3	4	5
4. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara bagaimana membina konsep kendiri dengan bersikap positif	1	2	3	4	5
5. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara membina semangat dan sikap yang positif seperti sabar dan berdikari	1	2	3	4	5
6. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara untuk berkomunikasi dengan berkesan	1	2	3	4	5
7. Saya dapati semua kanak-kanak memahami keperluan dan perasaan orang lain	1	2	3	4	5
8. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak berinteraksi dengan baik dalam menyelesaikan konflik yang berlaku antara rakan sekelas	1	2	3	4	5

D4 : Persepsi Guru Terhadap Perkembangan dan Penyuburan Potensi Kanak-kanak dalam Domain Psikomotor

TAHAP PERKEMBANGAN & PENYUBURAN POTENSI KANAK-KANAK PRASEKOLAH	SR	R	S	T	ST
1. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menggunakan jari untuk mengoyak bebas	1	2	3	4	5
2. Saya dapati kanak-kanak mengetahui cara menggunting untuk menghasilkan satu bentuk	1	2	3	4	5
3. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara menggunakan jari untuk membutang bersaiz besar	1	2	3	4	5
4. Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara menyurih menggunakan templet atau objek	1	2	3	4	5
5. Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara berjalan mengundur dengan lurus dan berlari ke arah yang ditentukan	1	2	3	4	5
6. Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara mengangkat kaki sambil berbaring	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

7.	Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui bagaimana melompat setempat	1	2	3	4	5
8.	Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara bagaimana melambung objek lembut dengan menggunakan dua tangan	1	2	3	4	5
9.	Saya dapati semua kanak-kanak mengetahui cara bagaimana membawa objek dalam sudu sambil berjalan	1	2	3	4	5
10.	Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara menggunakan tandas dengan cara yang betul	1	2	3	4	5
11.	Saya dapati semua kanak-kanak memahami cara bagaimana untuk mengenali makanan yang menyihatkan	1	2	3	4	5
12.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui bagaimana menjaga kebersihan pakaian	1	2	3	4	5
13.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara mencegah penyakit berjangkit	1	2	3	4	5
14.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengenali sumber yang boleh menyebabkan kemalangan dan bahaya sama ada di rumah ataupun di sekolah	1	2	3	4	5
15.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak mengetahui cara memberitahu orang dewasa apabila berlaku kecemasan, kecederaan atapun penderaan	1	2	3	4	5
16.	Saya dapati kebanyakan kanak-kanak memahami cara menjaga kehormatan diri	1	2	3	4	5

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

BAHAGIAN E

KOMEN AM

PROGRAM TRANSFORMASI PENDIDIKAN PRASEKOLAH KPM

1. Nyatakan **4** masalah utama yang dihadapi dalam pendidikan prasekolah di sekolah anda (sekiranya ada) dan cara mengatasinya.

a) Pengurusan

_____

_____

b) Beban Tugas

_____

_____

c) Pemantauan

_____

_____

d) Kemudahan Infrastrukur

_____

_____

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA

2. Beri **3** cadangan untuk menambahbaik program transformasi pendidikan prasekolah KPM .

a) _____

_____

b) _____

_____

c) _____

_____

UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA